

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y
Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza del español desde
la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos
tailandeses**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Sorasicha Boonyasait

Directora

Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y SUS LITERATURAS



**EL USO DE TEXTOS LITERARIOS NARRATIVOS
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE
LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA DEL TEXTO:
EL CASO DE LOS ALUMNOS TAILANDESES**

SORASICHA BOONYASAIT

TESIS DOCTORAL

DIRIGIDA POR DRA. INMACULADA DELGADO COBOS

MADRID, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y SUS LITERATURAS



**EL USO DE TEXTOS LITERARIOS NARRATIVOS
EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE
LA PERSPECTIVA DE LA GRAMÁTICA DEL TEXTO:
EL CASO DE LOS ALUMNOS TAILANDESES**

SORASICHA BOONYASAIT

TESIS DOCTORAL

MADRID, 2016

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todos los que de alguna manera me han ayudado durante el camino, que no ha sido nada sencillo, para que sea ya realidad este trabajo de investigación. Me gustaría mencionar especialmente a mi directora de tesis, Dra. Inmaculada Delgado Cobos, por haber dirigido este trabajo con comprensión, paciencia, sabiduría y su disposición a ayudar; a todos mis profesores del Departamento de Lengua Española y sus Literaturas de la Universidad de Complutense de Madrid, y también a mis profesores y, especialmente, Dra. Penpisa Srivoranart de la Sección de Español de la Universidad de Chulalongkorn por su esfuerzo y dedicación para ofrecerme la mejor formación posible; a mi familia y a mis amigos quienes han mostrado su amor incondicional y su inmenso apoyo a lo largo de mi estancia en España, a pesar de la distancia que hay entre los dos países; a los profesores y a los alumnos de español de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen por su colaboración para realizar la parte empírica de la investigación; al Gobierno de Tailandia por haberme concedido la beca en Humanidades y Ciencias Sociales de la Oficina de la Comisión de Educación Superior como apoyo económico durante mi estudio en España; y, finalmente, a todos aquellos cuyos nombres, por motivos de espacio, no aparecen en esta página pero siempre me acompañan sentimentalmente.

ABSTRACT

As described by its title: *the use of narrative literary texts in Spanish language teaching from the perspective of text grammar: the case of Thai students*, the fundamental concept of this doctoral work originates from our particular attention to the characteristics of text linguistics, which are shown to be useful for both teachers and students in light of improving the use of Spanish language by Thai students. These special characteristics include global coherence, partial coherence focusing on semantic logical consequence, intrinsic semantic organization, linguistic components and its communicative function between writer and reader.

The discourse competence, which is emphasized in this investigation, can be found in innumerable texts and, for this reason, it results feasible for E/LE teachers to use texts as their productive tool. Since our intention is to improve the communication, it's worth studying the principal components of the text composition: coherence and cohesion. On the other hand, the methodology of this doctoral work situates us in the necessity of finding/detecting the mistakes made by Thai students regarding discourse competence and studying the possible exploitations of narrative characteristics discovered in literary texts in the E/LE class.

The proposal of this thesis starts from three principal theories, which are the feasibility of the use of literature in the field of E/LE, the knowledge of the characteristics of narrative literary texts usable in language teaching and, finally, the concept of text linguistics. The first theoretical chapter presents a brief history of language and literature teaching, didactic models applying literature for distinctive academic purposes and the competences contributed from using literary texts, such as reading, intercultural and linguistic communicative competences.

Then comes the second theoretical chapter dedicated to the knowledge of the useful characteristics of narrative literary texts: novels and tales. In other words, this chapter is aimed to clarify the reasons behind the selection of this literary genre as a basis of the thesis study in

order to make sure we have given sufficient understanding relating to feasibility and efficiency of the use of narrative literary texts. As a consequence, its content covers different aspects: communicative characteristics of the storytelling, techniques of narrative texts, communicative structure of narrative discourse and the crossed line between novels and tales.

Before entering into the empirical study, we investigate the characteristics of texts that define text linguistics. As previously explained, the coherence and the cohesion in text are considered as the principal components of communication and, consequently, this chapter is about the origins of the study of text linguistics and their characteristics. This knowledge can therefore be applied in language test, forming a part of the empirical study whose objective is to discover and detect communicative deficiencies in Thai students.

The study consists of two parts which are questionnaire and language test. The work on this questionnaire starts with the selection of the respondents for this investigation. Therefore, third- and forth-year undergraduate students of Chulalongkorn University and Khon Kaen University were chosen, amounting to 69 students in total. These students are between 21 and 24 years old and come from two public universities where Spanish major is imparted. The students in the first and the second year are excluded as they still don't acquire the level of Spanish language in accordance with our objective established in this investigation. In our view, students who correspond more conveniently in this work are those who possess B1-B2 level of Spanish language. This is because the beginners of A1-A2 level of Spanish language still haven't possessed sufficient linguistic ability to realize the benefits from using literary texts in language learning. In addition, it is better to avoid stressful atmosphere in the class of the beginners and it is more convenient to construct the explicit grammatical knowledge for them.

The perspective of the questionnaire is highlighted in the approximation of the information of the respondent students, including their Spanish language learning strategies, the degree of knowledge of the objective language, and the degree of acceptance of reading and of using texts in the class as another tool. Thanks to the information obtained from the

questionnaire, the didactic proposal of using narrative literary texts is elaborated more reliably and feasibly for having acknowledged the degree of acceptance of Thai students towards the use of texts to learn language.

Furthermore, the elaboration of language test of this investigation is based on reading and writing tests whose content is aimed at examining the deficiencies with respect to the textual coherence and cohesion. In particular, the mistakes are established and differentiated in various categories, which are focused in this thesis as below:

1. The mistakes proceeding from the fault in the control of the global coherence in text;
2. The mistakes obtained from the inappropriate use of time and aspect of the verbal system in Spanish language;
3. The mistakes derived from the omission and the inappropriate use of connectors;
4. The mistakes concentrated in the unnecessary repetition in reproducing textual expression;
5. The mistakes resulting from the inappropriate use of vocabulary;
6. The mistakes of concordance referring to gender, number and the relation of grammatical person between subject and verb;
7. The mistakes relating to the use of deictic and anaphora.

Therefore, reading and writing tests are considered the most adjusted and useful type of test according to our demand to observe the mistakes in discourse committed by Thai students and later to bear these mistakes detected in mind while elaborating educational units.

Finally, our proposal is based on the methodology of cognitive learning aimed at creating the implicit grammatical knowledge through the explicit grammatical knowledge and the task based approach whose characteristics are considered practical and useful for the creation of activities in different forms. That means in this final part of the work, the examples are given via the activity proposals to improve the mistakes obtained from language test, such

as deficiencies of the coherence and cohesion through the interaction with the narrative literary texts: novels and tales.

By way of conclusion, the study of this doctoral thesis “*the use of narrative literary texts in Spanish language teaching from the perspective of text grammar: the case of Thai students*” has allowed us to demonstrate the importance of language teaching and learning from the discourse view; the analysis of the useful characteristics of narrative literary texts; the discovery of strategies and expectations of Thai students towards learning via texts; the detection of discourse mistakes obtained from language test; and the elaboration of educational units set to improve the mistakes discovered through the interaction with narrative literary texts based on cognitive method and the task based approach.

RESUMEN

Como se describe en el título de la tesis: *el uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*, la idea primordial de este trabajo nace al prestar una atención especial a las características de la lingüística del texto, convencidos de que pueden ser provechosas tanto para los profesores como los alumnos, con objetivo de mejorar el uso del español por parte de los alumnos tailandeses. Dichas características especiales abarcan desde la coherencia global, la coherencia parcial enfocada en las relaciones lógico-semánticas, la organización semántica interna, las características lingüísticas y su función comunicativa entre el escritor y el lector.

Estas características de la competencia discursiva, que se destacan en esta investigación, se pueden encontrar en innumerables textos y, por eso, les resulta factible a los profesores de E/LE utilizar los textos y servirles de herramienta fructífera. Ante nuestra tentativa de mejorar la comunicación, se nos hace necesario estudiar, consiguientemente, el componente vertebrador de la composición textual: la coherencia y la cohesión, con una metodología que nos ha permitido descubrir los errores cometidos por los alumnos tailandeses en cuanto a la competencia discursiva y estudiar el posible aprovechamiento de las propiedades narrativas halladas en los textos literarios en el aula de E/LE.

El planeamiento de la presente tesis doctoral tiene como punto de partida tres teorías principales, que son: la factibilidad del uso de literatura en el ámbito de E/LE, el conocimiento acerca de las características de los textos literarios narrativos aprovechables para la enseñanza de la lengua y, por último, el concepto de la lingüística del texto. En la primera parte teórica se presenta una breve historia de la enseñanza de la lengua y la literatura, los modelos didácticos aplicados de la literatura con distintos fines académicos y las competencias que conlleva la utilización de textos literarios, tales como la competencia lectora, la competencia intercultural y la competencia comunicativa lingüística.

Después, la segunda parte teórica incluye el conocimiento de las características provechosas de los textos literarios de género narrativo: novela y cuento. Es decir, esta parte tiene la finalidad de aclarar los motivos de esta tesis a la hora de seleccionar este género literario, a fin de asegurarnos un planteamiento suficientemente inteligible en lo que concierne a la factibilidad y la eficacia del uso de textos literarios narrativos. Por tanto, el contenido abarca diferentes aspectos como las características comunicativas de la narración, las técnicas de los textos narrativos, la estructura comunicativa del discurso narrativo, y el cruce próximo entre la novela y el cuento.

Antes de entrar en el estudio empírico, indagamos en las características textuales que define la lingüística del texto. Como se explicó anteriormente, la coherencia y la cohesión del texto son consideradas los componentes vertebradores de la comunicación y, por consiguiente, son detallados en esta parte del trabajo los orígenes del estudio y las características de la lingüística del texto para luego aplicarlas en la prueba de lengua que forma parte del estudio empírico, cuyo objetivo es averiguar y detectar las deficiencias comunicativas de los alumnos tailandeses.

El estudio empírico consiste en dos partes: el cuestionario y la prueba de lengua. El trabajo concerniente al cuestionario comienza con la selección de encuestados. Para esta tesis doctoral se opta por los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, que suman un total de 69 alumnos. Estos alumnos tienen entre 21 y 24 años de edad y proceden de universidades públicas en las que se imparte la carrera de español. Se excluye a los alumnos del 1° y 2° curso porque estos aún no poseen el nivel de español suficiente de acuerdo con el objetivo establecido en esta investigación: a nuestro parecer, los que encajan más convenientemente en este trabajo son los que dominan el nivel B1 – B2 de español. Esto se debe a que los principiantes de nivel A1 – A2 aún no tienen suficiente destreza lingüística para darse cuenta de los beneficios que reportan los textos literarios al aprender la lengua española. Además, es mejor evitar el ambiente estresante en las clases de los principiantes y es más conveniente construir el conocimiento explícito gramatical para ellos.

Con respecto al cuestionario se destaca en la aproximación a los datos de los alumnos encuestados las estrategias que utilizan para aprender la lengua española, el grado de conocimiento de la lengua meta, y el grado de aceptación de la lectura y de la utilización de textos en la clase como una herramienta más. Gracias a los datos conseguidos del cuestionario, la propuesta didáctica de utilizar textos literarios narrativos está elaborada de manera más fiable y factible por haber conocido el grado de aceptación hacia la utilización de textos para aprender la lengua por parte de los alumnos.

Por otro lado, para la elaboración de la prueba de lengua, utilizamos la prueba de lectoescritura para encaminar el contenido directriz de la prueba de lengua de esta investigación que debe trabajar conforme al propósito de examinar las deficiencias acerca de la coherencia y la cohesión textual. Más concretamente, esta tesis se centra en establecer y diferenciar los errores según las siguientes categorías:

1. Los errores que proceden de la falta de control de la coherencia global del texto;
2. Los errores obtenidos del uso inadecuado acerca del tiempo y aspecto en el sistema verbal español;
3. Los errores derivados de la omisión y del uso inadecuado de conectores;
4. Los errores que se centran en la repetición innecesaria al reproducir una expresión textual;
5. Los errores que resultan del uso inadecuado de léxico;
6. Los errores de concordancia que se refieren al género, al número y a la relación de persona gramatical entre el sujeto y el verbo;
7. Los errores concernientes al uso de deixis y anáfora.

Por tanto, la prueba de lectoescritura resulta ser el tipo más ajustado y provechoso según nuestra demanda para observar los errores discursivos cometidos por los alumnos tailandeses para luego tener presente dichos errores al elaborar unidades didácticas.

Finalmente, nuestra propuesta didáctica se basa en la metodología del aprendizaje cognitivo que opta por la creación del conocimiento gramatical implícito mediante el conocimiento gramatical explícito almacenado y el enfoque por tareas cuyas características son consideradas prácticas y provechosas para crear actividades según distintas y variadas formas. Es decir, en esta parte del trabajo se ponen como ejemplos las actividades propuestas para mejorar los errores obtenidos de la prueba de lengua, tales como las deficiencias acerca de la coherencia y la cohesión, a través de la interacción con los textos literarios narrativos: novela y cuento.

A modo de conclusión, esta tesis doctoral titulada “*el uso de textos literarios narrativos en la enseñanza de español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*” ha permitido realizar y demostrar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva discursiva; el análisis de las características provechosas de los textos literarios narrativos; el descubrimiento de las estrategias y las expectativas de los alumnos tailandeses hacia el aprendizaje mediante los textos; la detección de los errores discursivos obtenidos de la prueba de lengua; y la elaboración de las unidades didácticas encaminadas a mejorar los errores descubiertos mediante la interacción con los textos literarios narrativos basada en el método cognitivo y el enfoque por tareas.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Tema seleccionado.....	1
Objetivos del trabajo.....	2
Metodología.....	4
Síntesis de la estructura del trabajo.....	5
1. Aproximación a la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	9
1.1 ¿Qué es “la literatura”?.....	9
1.2 Breve historia de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	11
1.3 Modelos didácticos de la enseñanza de la literatura.....	15
1.4 La contribución de los textos literarios al proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE.....	17
1.4.1 La competencia lectora.....	20
1.4.2 La competencia intercultural.....	27
1.4.3 La competencia en comunicación.....	37
1.5 La justificación del uso de textos literarios para esta investigación.....	46
2. Textos narrativos para esta investigación: novela y cuento.....	55
2.1 Qué es “la narración”.....	55
2.2 Características narrativas.....	59
2.3 Las técnicas de los textos narrativos.....	64
2.4 Estructura del discurso narrativo.....	68
2.5 Aproximación a la novela y el cuento.....	74
2.6 ¿Por qué los textos narrativos para el aprendizaje de la lengua española?.....	77

3. Aproximación a la gramática del texto.....	84
3.1 Orígenes del estudio del texto.....	84
3.1.1 Propiedades del texto.....	86
3.1.2 Concepto del estudio de la lingüística del texto.....	90
3.2 Las normas de textualidad: coherencia y cohesión.....	94
3.2.1 Coherencia.....	95
3.2.2 Cohesión.....	100
3.3 Procedimientos de coherencia/ cohesión textual.....	106
3.3.1 Repetición/Reiteración/Sustitución.....	108
3.3.2 Deixis.....	115
3.3.3 Elipsis.....	122
3.3.4 Conexión textual.....	125
4. El estudio empírico: cuestionario y prueba de lengua.....	137
4.1 Descripción del corpus.....	137
4.1.1 Objetivos.....	137
4.1.2 Hipótesis.....	138
4.2 Informantes.....	138
4.3 Planificación.....	141
4.4 Diseño del cuestionario.....	143
4.5 Elaboración de la prueba de lengua.....	154
4.6 Nivel.....	155
4.7 Duración.....	155
4.8 Contenidos.....	156
4.9 Métodos de evaluación.....	158
5. Resultados: cuestionario y prueba de lengua.....	171
5.1 Edad de los alumnos.....	171

5.2 Género de los alumnos.....	171
5.3 Lugar de nacimiento.....	172
5.4 Curso universitario.....	173
5.5 Profesión.....	174
5.6 Lengua materna.....	174
5.7 ¿Qué lenguas hablas además del tailandés?.....	174
5.8 Nivel del inglés.....	175
5.9 Nivel del español.....	176
5.10 ¿Has estado en algún país de habla hispana?.....	178
5.11 ¿Aprendiste español por primera vez durante el primer curso de carrera?.....	180
5.12 ¿Por qué aprendes español?.....	182
5.13 Ordena tus destrezas del español de mejor a peor.....	184
5.14. En clase, ¿a qué aspectos das prioridad? Ordena del máximo al mínimo.....	186
5.15 ¿En qué actividades encuentras más dificultades?.....	190
5.16 ¿Cuáles son las estrategias que utilizas para aprender español?.....	191
5.17 ¿Estás estudiando algún curso extra de español?.....	193
5.18 ¿Practicar español fuera de clase?.....	193
5.19 ¿Te gusta leer en español?.....	195
5.20 ¿Qué tipo de texto te gusta leer más?.....	197
5.21 ¿Lees frecuentemente los textos en español?.....	198
5.22 ¿Para qué lees en español?.....	199
5.23 ¿Cuáles son tus problemas en leer en español?.....	202
5.24 ¿Consideras la lectura como una herramienta para aprender español?.....	203
5.25 ¿Crees que es necesario aprender la lengua española a través de los textos?.....	204
5.26 ¿Realizas actividades utilizando libros en español de referencia y/o de consulta?.....	206
5.27 ¿Es un trabajo excesivo aprender español a través de los textos?.....	207
5.28 ¿Piensas que el uso de textos en español en el aula motivará y creará interés?.....	208

5.29 Conclusión: cuestionario.....	210
5.30 Recuento global de la parte de las respuestas cerradas.....	215
5.31 Leer y contestar las preguntas sobre “La hechicera”.....	217
5.32 Completar los huecos para completar el mensaje del párrafo.....	219
5.33 Numerar convenientemente los escritos.....	220
5.34 Sustituir el verbo subrayado por otro de significado más preciso.....	222
5.35 Analizar los textos y contestar las preguntas.....	223
5.36 Redacción: ¿Cuál es “tu lugar favorito”?.....	227
5.36.1 Recuento global de la prueba de escritura.....	228
5.36.2 Coherencia global.....	232
5.36.3 Tiempo y Aspecto.....	235
5.36.4 Conectores.....	243
5.36.5 Repetición.....	245
5.36.6 Léxico.....	246
5.36.7 Concordancia.....	249
5.36.8 Correferencia.....	251
5.36.9 Conclusión: prueba de lengua.....	253
 6. La propuesta didáctica.....	 260
6.1 Objetivos.....	260
6.2 Metodología: la gramática cognitiva y el aprendizaje por tareas.....	261
6.3 Criterios para la selección de los textos.....	271
6.4 Procedimientos de interacción con los textos narrativos.....	277
6.4.1 Tareas relacionadas con la coherencia textual.....	277
6.4.2 Tareas relacionadas con el tiempo y aspecto verbal.....	279
6.4.3 Tareas relacionadas con los conectores.....	281
6.4.4 Tareas relacionadas con la repetición.....	282

6.4.5 Tareas relacionadas con el léxico.....	283
6.4.6 Tareas relacionadas con la concordancia.....	284
6.4.7 Tareas relacionadas con la correferencia.....	285
6.4.8 Tareas relacionadas con la comunicación.....	286
6.5 Modelos de secuenciación de actividades.....	288
6.5.1 Actividades de coherencia textual.....	289
6.5.2 Actividades de tiempo y aspecto verbal.....	291
6.5.3 Actividades de conectores.....	294
6.5.4 Actividades de evitar la repetición.....	296
6.5.5 Actividades de léxico.....	298
6.5.6 Actividades de concordancia.....	300
6.5.7 Actividades de correferencia.....	302
6.5.8 Actividades de comunicación.....	305
7. Conclusión.....	309
Bibliografía.....	316
Anexo.....	329

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Análisis de conjunciones y conectores parentéticos marcados.....	128
Tabla 2: Edad de los alumnos.....	171
Tabla 3: Género de los alumnos.....	172
Tabla 4: Lugar de nacimiento.....	173
Tabla 5: Curso universitario.....	173
Tabla 6: Nivel del inglés I.....	175
Tabla 7: Nivel del inglés II.....	176

Tabla 8: Nivel del español I.....	177
Tabla 9: Nivel del español II.....	178
Tabla 10: Experiencia en algún país de habla hispana.....	179
Tabla 11: Motivo del viaje.....	179
Tabla 12: Duración del viaje.....	180
Tabla 13: Aprender español por primera vez.....	181
Tabla 14: Duración del aprendizaje.....	181
Tabla 15: Razones para el aprendizaje del español.....	183
Tabla 16: Destrezas del español.....	185
Tabla 17: Destrezas del español (Universidad de Chulalongkorn).....	185
Tabla 18: Destrezas del español (Universidad de Khon Kaen).....	186
Tabla 19: Prioridades en la clase.....	188
Tabla 20: Prioridades en la clase (Universidad de Chulalongkorn).....	189
Tabla 21: Prioridades en la clase (Universidad de Khon Kaen).....	190
Tabla 22: Dificultades al aprender la lengua española.....	191
Tabla 23: Estrategias que utilizan para aprender la lengua española.....	193
Tabla 24: Práctica fuera de clase.....	194
Tabla 25: Maneras de practicar.....	195
Tabla 26: Actitud hacia la lectura en español.....	196
Tabla 27: Tipos de textos favoritos.....	198
Tabla 28: Frecuencia de lectura en español.....	199
Tabla 29: Razones para leer en español.....	200
Tabla 30: Razones para leer en español (Universidad de Chulalongkorn).....	201
Tabla 31: Razones para leer en español (Universidad de Khon Kaen).....	202
Tabla 32: Problemas en leer en español.....	203
Tabla 33: Actitud hacia la lectura como una herramienta.....	204
Tabla 34: Necesidad de aprender la lengua española a través de los textos.....	205

Tabla 35: Frecuencia de utilizar los textos en español de referencia y/o consulta.....	207
Tabla 36: ¿Consideran un trabajo excesivo aprender español a través de los textos?.....	208
Tabla 37: Grado de motivación en el aula motivará a través de los textos.....	209
Tabla 38: Recuento global de la parte de las respuestas cerradas.....	217
Tabla 39: Resultado global de errores obtenidos de las preguntas sobre “La hechicera”.....	218
Tabla 40: Resultado de errores obtenidos de las preguntas sobre “La hechicera”.....	219
Tabla 41: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de completar los huecos.....	219
Tabla 42: Resultado de errores obtenidos de la actividad de completar los huecos.....	220
Tabla 43: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de numerar los escritos.....	221
Tabla 44: Resultado de errores obtenidos de la actividad de numerar los escritos.....	221
Tabla 45: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de sustituir el verbo.....	222
Tabla 46: Resultado de errores obtenidos de la actividad de sustituir el verbo.....	223
Tabla 47: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto I.....	224
Tabla 48: Resultado de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto I.....	224
Tabla 49: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto II.....	225
Tabla 50: Resultado de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto II.....	225
Tabla 51: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto III.....	226
Tabla 52: Resultado de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto III.....	227
Tabla 53: Resultado global de la prueba de escritura.....	228
Tabla 54: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Chulalongkorn).....	230
Tabla 55: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Khon Kaen).....	231
Tabla 56: Resultado de errores de coherencia global.....	233
Tabla 57: Resultado de errores de coherencia tópico-comentario.....	234
Tabla 58: Resultado de errores en secuencias parciales.....	234
Tabla 59: Resultado de errores de tiempo y aspecto verbal.....	235

Tabla 60: Resultado de errores en el uso de conectores.....	243
Tabla 61: Resultado de errores de redacción repetitiva.....	245
Tabla 62: Resultado de errores léxicos.....	247
Tabla 63: Resultado de errores de concordancia.....	249
Tabla 64: Resultado de errores de correferencia.....	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El modelo de la competencia lingüística de Bachman.....	38
Figura 2: El modelo de la competencia comunicativa.....	41
Figura 3: Los tres componentes de la comunicación.....	44
Figura 4: La estructura del discurso.....	68
Figura 5: Evolución teórica de la lingüística del texto.....	93
Figura 6: Relaciones de cohesión léxica.....	109
Figura 7: Situación enunciativa.....	116
Figura 8: Representación del máximo desdoblamiento polifónico.....	120
Figura 9: Recuento global de la parte de las respuestas cerradas.....	216
Figura 10: Recuento global de los errores de la prueba de escritura.....	229
Figura 11: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Chulalongkorn).....	230
Figura 12: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Khon Kaen).....	231
Figura 13: Relación entre enseñanza y conocimiento gramatical de una lengua extranjera....	262
Figura 14: Los mecanismos principales de construcción de conocimiento gramatical.....	263

INTRODUCCIÓN

TEMA SELECCIONADO

Esta investigación nace con la clara tentativa didáctica de indagar cómo podemos mejorar el uso de lengua española por parte de los alumnos tailandeses mediante la aplicación de textos literarios narrativos en unidades didácticas basadas en el concepto de la gramática del texto. Esta idea primordial de nuestra tesis tiene como punto de partida la observación de que los textos –orales o escritos - se han convertido en núcleos de atención didáctica por las características destacadas de su discurso, tales como la estructura global, la organización semántica interna, las características lingüísticas y sus variaciones en función del registro y del estilo, que han tenido influencia considerable en el desarrollo de la competencia comunicativa. Como consecuencia, el aprendizaje de la gramática del texto es entendido como una estrategia fructífera para nuestro trabajo, cuyo objetivo es el de mejorar la competencia discursiva, la cual se considera como el componente comunicativo vertebrador, para resolver las dificultades relacionadas con la capacidad de desenvolverse e interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación (Belmonte, 2008: 553).

El colectivo poblacional al que acudimos para llevar a cabo esta investigación de averiguar y examinar las dificultades relacionadas con los componentes discursivos mencionados anteriormente son los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen. En total, contamos con 69 alumnos de dos universidades públicas que imparten la carrera del español a tiempo completo. Sin embargo, aunque es necesario y recomendable la utilización de textos en la enseñanza de idiomas desde el nivel inicial, a nuestro parecer los alumnos del 3º y 4º curso, en otras palabras, los que según el currículo establecido deben dominar el nivel B1-B2 de español, encajan más apropiadamente en esta investigación. Hemos basado nuestra decisión en la razón de que los alumnos del 1º y 2º curso (nivel A1-A2) todavía carecen de las destrezas lingüísticas necesarias para darse cuenta de las ventajas que pueden aprovechar de los textos literarios.

Finalmente, la labor didáctica secundaria, tras haber comprobado nuestra afirmación acerca de la incompetencia comunicativa de los alumnos, es fiable a través del estudio empírico: se trata de suscitar la importancia de la utilización de textos literarios narrativos con más frecuencia en el aprendizaje del uso de lengua o la gramática del texto como unidades didácticas regulares y constantes en el aula de E/LE. A través de esta metodología, esperamos que los alumnos consigan mejorar sus competencias tanto gramatical como comunicativa, ser capaces de desenvolverse eficazmente en un ambiente de habla hispana y lograr exitosamente el nivel de español determinado en el currículo. A modo de resumen, los datos empíricos obtenidos del cuestionario y la prueba de lengua acerca de la lectura en español y la competencia discursiva nos ayudan en el proceso de plantear las unidades didácticas basadas en la utilización de textos literarios de manera más eficaz y ajustada a nuestros alumnos que en este caso son los tailandeses.

OBEJTIVOS

Dentro de nuestro interés como profesores de E/LE en elaborar las destrezas lingüísticas de la lengua meta, tomamos como punto de partida el estudio de la lingüística del texto y la utilización de textos literarios narrativos como nuestro material didáctico, con motivo de subrayar la necesidad de tener en cuenta los errores lingüísticos relacionados con la coherencia y la cohesión, y potenciar y ayudar a mejorar dicha incompetencia en los alumnos no nativos – tailandeses - a través de los textos literarios narrativos. Esta meta principal nos sitúa entonces en el centro de las siguientes tareas en relación con el descubrimiento de los errores en la formación textual y el estudio del aprovechamiento posible de las características narrativas halladas en los textos literarios narrativos en el aula de E/LE:

1. Enseñar las ventajas provechosas tanto lingüísticas como culturales que aporta la literatura, sobre todo de estilo narrativo, para llevar a cabo la enseñanza de la lengua española de manera más integrada;

2. Aclarar la importancia de aprender la lengua desde una perspectiva supraoracional y mostrar cómo trabajan la coherencia y la cohesión del texto que desempeñan un papel vertebrador en la comunicación;
3. A través del estudio empírico, el resultado del cuestionario sobre la estrategia regular empleada por los alumnos y su actitud hacia la aplicación de textos literarios en el aprendizaje de la lengua española nos ayuda a determinar el criterio que debemos tener presente a la hora de elaborar lecciones, unidades didácticas y evaluación;
4. Como la coherencia y la cohesión juegan un papel significativamente importante en la adecuación de un texto, optamos por examinar las dificultades y revelar cómo estas propiedades textuales afectan a la comunicación de los alumnos tailandeses mediante la prueba de lengua de lectoescritura; y mostrar detalladamente los datos obtenidos;
5. De todos los datos resultantes de nuestro estudio empírico, a fin de rellenar esa incompetencia sobre la coherencia y la cohesión, seleccionamos los textos literarios narrativos para servirnos de la herramienta que nos permitirá llevar a cabo unidades didácticas ajustadas a los alumnos;
6. Con los textos literarios narrativos cuidadosamente seleccionados elaboramos unidades didácticas bajo el enfoque por tareas que estimula el aprendizaje de la lengua española de manera implícita y reflexionada, no memorística;
7. Como esta tesis abarca un aspecto considerablemente amplio por haber sido analizado desde una sola perspectiva: la competencia discursiva, para revelar ante nuestros ojos cuáles son las dificultades a que se enfrentan los alumnos, nos parecerá más exitoso si este trabajo puede llegar a servir de base para otras investigaciones (aparte de despertar mayor interés y atención sobre la enseñanza de la gramática del texto para mejorar el uso integrado de la lengua).

METODOLOGÍA

Como hemos hecho hincapié en el apartado anterior, nuestra investigación se enmarca en el debate sobre cómo mejorar el uso de la lengua española de los alumnos tailandeses mediante la utilización de textos literarios narrativos en la enseñanza de E/LE, basada en la teoría de la gramática del texto. Consideramos imprescindible, por tanto, realizar primero una aproximación a los componentes teóricos que se involucran en esta tesis doctoral: la utilización de textos literarios en el ámbito de E/LE, los textos narrativos y sus propiedades, y el estudio de la lingüística del texto, con el objetivo de plantear el entendimiento integrado acerca de los motivos y las posibilidades de nuestra investigación que aportan las teorías mencionadas.

A la hora de elaborar el cuestionario, nuestra labor se ha centrado en extraer lo mejor posible los datos considerados útiles, acerca del grado de conocimiento y aceptación de la utilización de textos literarios para la enseñanza y el aprendizaje de español, que nos sirven de base empírica para determinar posteriormente la estrategia didáctica que debe encajar con la expectativa de los alumnos. Mientras que para la prueba de lengua, optamos por utilizar la prueba de lectoescritura, puesto que contiene características esenciales como la función de la coherencia y la cohesión textual que nos ayudan a analizar y averiguar las deficiencias de la comunicación de los alumnos.

A través de los datos resultantes de cada estudio empírico: el cuestionario y la prueba de lengua los usamos para llevar a cabo una reflexión sobre los elementos lingüísticos en los que más incurren los alumnos, a fin de revelar y comprobar nuestra hipótesis: la incompetencia comunicativa por parte de los alumnos tailandeses se originará parcialmente por la falta de control de la gramática textual (coherencia y cohesión), la cual se considera como el eje vertebrador de la formación textual, como hemos comentado en el apartado anterior, influyendo considerablemente en la expresión tanto escrita como oral.

Cabe mencionar finalmente que en la tarea final de nuestro trabajo doctoral que es la de elaborar unidades didácticas ajustadas a los alumnos tailandeses basándose en la metodología de la gramática cognitiva y el enfoque por tareas, el conjunto de los datos obtenidos tanto de la parte teórica como de la parte empírica será concluido aquí para que siempre se tenga en cuenta al mejorar, mediante las dimensiones que nos brinda el trabajo con los textos literarios narrativos: novela y cuento, las deficiencias lingüísticas que incluyen la gramática, la semántica y sus funciones básicas de la comunicación.

SÍNTESIS DE LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo se desarrolla con la convicción de que los textos literarios narrativos pueden aportar oportunidades significativas para el desarrollo del uso de la lengua española por parte de los alumnos tailandeses de una forma integrada. Sin embargo, en vez de detenernos únicamente en indagar cómo se puede aprovechar los textos literarios en el aula de E/LE, nos adentramos en las matizaciones de la gramática del texto (coherencia y cohesión), la cual creemos que forma parte fundamental de la comunicación lingüística. Además, hacemos un descubrimiento y detallamos cuáles son los vacíos lingüísticos de los alumnos con la esperanza de que estos datos obtenidos, tanto del cuestionario como de la prueba de la lengua, acerca de la coherencia y la cohesión textual, puedan servir como una inspiración para otras investigaciones: bien sea el análisis de la interlengua u otras cuestiones más concretas de cada tipo de errores.

Esta tesis pues está compuesta por siete capítulos principales. Los tres primeros capítulos corresponden a una breve base teórica, mientras que el cuarto y el quinto capítulo se dedican a la investigación empírica, la metodología que recoge este trabajo y el proceso de la construcción: aplicación de un cuestionario y una prueba de la lengua, respectivamente, antes de entrever el resultado de la experimentación. El sexto capítulo se trata, por consiguiente, de las unidades didácticas bajo el método cognitivo y enfoque por tareas en que volvemos a hablar de la aplicación de textos literarios narrativos para mejorar el uso de español y reducir las deficiencias de los alumnos encontradas de la prueba de lengua. Finalmente, el séptimo

capítulo es la parte en que sintetizamos los datos conseguidos a lo largo de esta investigación. De todas formas, nos parece más conveniente explicar concretamente los objetivos de cada capítulo a continuación:

El *capítulo 1* se dedica fundamentalmente a la justificación del uso de textos literarios en la enseñanza de la lengua. Es decir, antes de pasar a conocer las características de los textos narrativos como la novela y el cuento, los cuales sirven como facilitador didáctico para nuestro trabajo, quisiéramos asegurarnos que no queda ninguna duda sobre la importancia y las ventajas que aporta la aplicación de la literatura en el aprendizaje del español.

Por tanto, el contenido principal aquí parte de la aclaración de las posibilidades de que la literatura es la más sugestiva de las materias. A lo largo de este capítulo, hablamos de una breve historia de la enseñanza de la lengua y la literatura; los modelos didácticos posibles de la enseñanza de la literatura para dar ejemplos de la integración positiva de la literatura en el aula de E/LE desde distintas perspectivas; la contribución de los textos literarios a la clase de E/LE para sustentar las destrezas que puede despertar la literatura en los alumnos (especialmente, la competencia lectora, la competencia intercultural y la competencia comunicativa lingüística) y, por último, la incorporación del uso de los textos literarios para justificar nuestros objetivos para esta investigación.

En el *capítulo 2*, tal como se titula “Textos narrativos para esta investigación: novela y cuento”, nos acercamos a los motivos por los que elegimos utilizar los textos literarios de género narrativo empezando con el planteamiento de proporcionar la comprensión acerca de las características de la narración, las técnicas de los textos narrativos, la estructura del discurso narrativo, la semejanza y la diferencia entre la novela y el cuento, y nuestra decisión sobre la utilización de textos narrativos frente a los otros tipos de textos literarios. Dentro de este capítulo, en concreto, prestamos nuestra atención a las características comunicativas que se hallan dentro de los textos narrativos que consideramos útiles para este trabajo de investigación. Esto se debe a que los textos narrativos llevan naturalmente un proceso de comunicación en su propio discurso entre el autor, la obra y el lector.

El último capítulo que se centra en la teoría que justifica esta investigación es el *capítulo 3* y está dedicado exclusivamente a la presentación de la lingüística del texto que conllevan los textos narrativos. Partimos del estudio de los orígenes del estudio del texto con el objetivo de mostrar nuestra intención a la hora de analizar las propiedades del texto. Luego, para comprender mejor el concepto de estudio de la lingüística del texto, exponemos los motivos por los que la lingüística tradicional del análisis de la palabra y de la frase es insuficiente para entender los fenómenos del nivel supraoracional o macrotextual. Por último, planteamos las normas de textualidad: coherencia y cohesión, que son la esencia de la comunicación. Todo esto es para contemplar los beneficios del texto que ha permitido acotar en este trabajo y, por otra parte, para aprovechar sus características a la hora de examinar y averiguar las destrezas comunicativas de los alumnos en la prueba de lengua.

El *capítulo 4* trata sobre el estudio empírico. En él se analiza el cuestionario realizado con los alumnos, lo cual permite describir los datos personales de los alumnos, la estrategia usada para aprender la lengua española y el grado de conocimiento obtenido de la lectura en español. Todo ello nos muestra el grado de implicación posible que tiene la metodología basada en el uso de textos literarios: novela y cuento, para disminuir las dificultades en la comunicación. Por otro lado, antes de ser aplicada dicha metodología, conviene examinar cuáles son las dificultades acerca de la gramática textual que encuentran los alumnos. Con respecto a esta cuestión, optamos por adaptar algunos contenidos de la prueba de lectoescritura para crear nuestra propia prueba cuyo enfoque se trata de la comprensión lectora, la expresión escrita, la coherencia y la cohesión.

Luego, en el *capítulo 5*, encontramos los resultados tanto del cuestionario como de la prueba de lengua que nos sirven de base para realizar el trabajo final de nuestra tesis doctoral. Por último, el *capítulo 6* expone un método de aprendizaje de la aplicación de las metodologías basadas en el estudio de la gramática cognitiva y el enfoque por tareas, aparte del elemento innovador de la pedagogía enfocada en el uso de textos literarios narrativos: novela y cuento, que permite contrastar, analizar y mejorar los errores que hemos detectado del capítulo anterior.

1. APROXIMACIÓN A LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1.1 ¿QUÉ ES “LA LITERATURA”?

“La literatura es una de las manifestaciones creativas y artísticas que un grupo social valora entre sus indicadores de cultura.”. De esta definición de Mendoza Fillola (2007: 13), se llega a considerar posiblemente que la literatura es la más sugestiva materia entre lengua y cultura. Situándose en las disciplinas principales se hallan dos criterios para distinguir literatura de otras obras escritas: *el criterio semiótico* y *el criterio sociológico*. El primer criterio (Lotman, 1978) se fija en las características esenciales de la literatura, por lo que se definen como *literarios* a algunos mensajes. Por el contrario, el otro criterio (Ellis, 1988) defiende que la *literariedad* depende de cuál sea el fruto histórico o sociocultural de los textos. Estas dos perspectivas luego se llevan a la enseñanza de lenguas como una manifestación excepcional de la lengua.

Así mismo, la literatura se incluye en las obras de imaginación, porque su finalidad no es reflejar exactamente la realidad sino reflejar de manera negociada el mundo real a través de un texto de creación estética o como se dice a continuación:

...el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas. Eso no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos.

(López Valero y Encado Fernández, 2002: 87)

La literatura puede llegar a cumplir, no obstante, algunas funciones en relación con la enseñanza de la lengua extranjera. Por poner ejemplo: la literatura sirve como una fuente de conocimiento, ya que los textos literarios conllevan mucha información tanto explícita como implícita sobre la realidad. Es decir, al tener la oportunidad de alcanzar el estudio de la literatura, los alumnos no solamente se acercan al desarrollo de la competencia lingüística,

sino que también lo hacen hacia la competencia sociocultural o incluso intercultural ya que, si tenemos en cuenta los esquemas culturales de todos sitios, estos siempre se vinculan.

También se ha definido la literatura desde un punto de vista comunicativo, como podemos comprobar en Lázaro Carreter (1987: 168), y que recoge Acquaroni (2007: 43-44), cuando dice que:

[La literatura es] un conjunto de mensajes de carácter no inmediatamente práctico; cada uno de estos mensajes lo cifra un emisor o autor con destino a un receptor universal, constituido por todos los lectores potenciales que, en cualquier tiempo o lugar, acudirán voluntaria o fortuitamente a acogerlo. Ese mensaje conlleva su propia situación; lo cual implica que, para adquirir sentido, debe instalarse en la peculiarísima de cada lector, constituyendo una situación de lectura apropiada. Por último, la obra literaria, en función de que debe mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos, se cifra o escribe en un lenguaje especial, cuyas propiedades generales se insertan en las del lenguaje literal, y cuyas propiedades específicas deben investigarse.

Y es que, dentro de la comunicación literaria, se establece un emisor distante (un autor), cuyo deseo es realizar la transmisión de su propia emoción y pensamientos al receptor, que en este caso es el lector. Pero se debe tener en cuenta que en tal sistema con frecuencia se provoca una comunicación diferida ya que ambos interlocutores de la no-interacción directa no tienen comúnmente un contexto situacional cuya desventaja es no poder el lector comentar o corregir el mensaje. Por ello, aunque el texto literario cuente con una gran diversidad de finalidades, el mensaje mismo no resulta irreversible porque, entre varias razones, el autor no consigue un contacto directo con su lector y además ni siquiera espera una respuesta. Al mismo tiempo, los lectores tampoco son una sola dirección a la que el autor transmite su mensaje.

Por esta razón, el mensaje literario no se detiene en un periodo o en un espacio concreto, incluso el sentido de un acontecimiento quizá ya sea desconocido para el lector, como el caso de los aprendices de E/LE. Entonces las diferencias interpretativas dependerán de las propias circunstancias (individuales, psicológicas, culturales y lingüística) del lector que se acerca a la obra. Por lo tanto, hacer la lectura de un texto literario dentro del aula es como realizar una

contextualización y los profesores tienen que ser capaces de propiciar el acto comunicativo que se va a producir entre lector (alumno) y texto.

1.2 BREVE HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Los temas tratados anteriormente dejan entrever a lo largo del trabajo que con muchas probabilidades los rasgos lingüísticos, además de las referencias culturales, se hallan dentro de los textos escritos como una elaboración de cierta sociedad, bien sean periódicos, anuncios, comics, obras literarias, etc., debido a que la cultura es la comunicación. A raíz del hecho de que la comunicación sea origen de la cultura, surge la elaboración de las obras escritas, una de las maneras comunicativas (no-interacción) dirigidas tanto a un individuo como a un colectivo de individuos con el fin de propagar sus pensamientos o sentimientos condicionadamente bajo los sistemas de comportamiento de cierta sociedad. Por ende, la cuestión del presente capítulo abordará, a este propósito, la tentativa de la incorporación de los textos literarios en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, por ejemplo el estudio de López Valero y Encabo Fernández (2002: 34-36).

Describen López Valero y Encabo Fernández que a lo largo del siglo XX la enseñanza de la lengua y de la literatura no se concebía como área de conocimiento, sino que se consideraba como una rama restringida dentro de los estudios sobre el sistema lingüístico y la historia literaria. Al estar incluida la enseñanza citada con anterioridad dentro de un cierto aspecto de estudios lingüísticos, la didáctica de la lengua y de la literatura se veía obligatoriamente forzada a encorsetar la labor docente a las estructuras gramaticales de manera consciente y lógica, conocida comúnmente como la manera más clásica de la enseñanza de la lengua. No obstante, las dudas luego se vislumbraban por las cuestiones sobre si era suficiente conocer las estructuras gramaticales con motivo de desarrollar la competencia comunicativa eficiente, es decir, conseguir efectivamente las habilidades fundamentales como escuchar, hablar, leer y escribir mediante el estudio de la lengua y si era suficiente y posible

conocer la vida y las obras de los grandes autores para acercarse al contenido literario o para inspirarles a los alumnos creatividad de cara a los trabajos.

Hasta los años 50 la enseñanza de la lengua y de la literatura todavía se incluía dentro de la lingüística manteniéndose en la filología y rechazando la producción en otras disciplinas aunque fuesen afines al desarrollo de la lengua y la literatura. Luego, en los años 70, la enseñanza de la lengua y de la literatura empezó a independizarse de lo que venía siendo tradicional y empieza a tener una área propia, debido a un movimiento que viene condicionado por un replanteamiento de las nuevas teorías psicológicas. En los años 80, por fin, la enseñanza de la lengua y la literatura ya no se catalogaba como área de conocimiento incluida dentro de la lingüística aplicada y, por consiguiente, el éxito de hacer realidad la independencia de la didáctica de la lengua y de la literatura no abordaría solamente las teorías lingüísticas y literarias, sino que también añadiría la psicología, la pedagogía, la antropología, la sociología y la filosofía, haciendo que dicha enseñanza fuera más fructífera.

A continuación, merece la pena también el acercamiento al estudio sobre cómo la literatura se integra en la enseñanza de la lengua y de la literatura, por ejemplo el estudio de Martín Vegas (2009: 25-32), con el objetivo de reconocer los beneficios aprovechables del tipo de escrito estético de cara al docente en el desarrollo personal y formativo, tal como se explica abajo (2009: 27):

La literatura como arte es una manifestación cultural de gran relevancia para el aprendizaje lingüístico, conceptual, sociológico, histórico, antropológico y estético. No sólo es una fuente de conocimiento muy heterogénea, sino que además favorece el desarrollo personal y la formación humanística y es una fuente de placer enriquecedora de muchas facetas humanas.

Por este motivo, la enseñanza de la lengua y de la literatura forma parte significativamente de las primeras etapas educativas de un niño cuyos conocimientos y habilidades deben adquirirse completamente como personas y esto solo es posible cuando se aprende a hablar con fluidez, a leer y, por supuesto, a llevar a cabo la expresión escrita. En las

primeras etapas de tal formación, de todas formas, la literatura se estudia desde un punto de vista funcional:

1. Los niños son introducidos al mundo de la literatura para lograr en ellos el hábito lector.
2. Los textos literarios se presentan en el aprendizaje con el objetivo de que lleguen a conocer otras posibilidades expresivas del lenguaje y codifiquen el mensaje literario lo más posible.

Por lo mencionado, Martín Vegas resume que durante la enseñanza primaria no es un momento oportuno para entregarles a los alumnos una corriente de información de la historia de la literatura para evitar avivar la antipatía hacia la lectura. En cualquier caso, dejan de presentarles la introducción de la literatura a los niños en el mundo estético de la literatura para fomentar las bases formativas, ayudándoles en su futuro como lectores, en síntesis, la aportación de la literatura a las clases debería ajustarse a los tipos y los propósitos de los alumnos.

En la descripción del mismo autor, y tras la cita presentada anteriormente por López Valero y Encabo Fernández de que la literatura consigue una área propia en la enseñanza de lengua, se halla que tradicionalmente, por una parte, se enseñaba la lengua y por otra parte, la literatura, que en su estudio se reducía a la lectura de textos literarios y al conocimiento somero de algunos grandes autores del país o, en algunas ocasiones, la didáctica se basaba en la lectura de cuentos y de algunos libros infantiles.

Fuera como fuese, la teoría e historia de la literatura ocupaba un importante y considerable lugar en el estudio literario cuya didáctica, en los libros de texto, se centraba en ejercicios prácticos como, por ejemplo, preguntas de comprensión de textos literarios, de comentario de texto especializado en el campo de la literatura, preguntas para comprobar que los alumnos conseguían los conocimientos necesarios sobre los recursos históricos literarios y, con frecuencia, ejercicios de ortografía y gramática para estudiar lengua. Además, las redacciones para el desarrollo de la competencia escrita, mediante el aprendizaje de textos

literarios, se elaboraban en forma de ejercicios de composición de textos, de carácter literario o no literario, dependiendo de cuál fuese el nivel de los alumnos.

Pese a todo lo citado, conforme a la Ley Orgánica de 1990 (citada por Martín Vegas, 2009: 28), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo abreviada como LOGSE, establece el estudio de la lengua y de la literatura desde un punto de vista integrador, lo que significa que se plantean ambas materias en una sola clase, cuya finalidad es la tentativa de la adquisición de lengua, en parte, mediante la literatura como una opción más sobre el modelo de comunicación y, por supuesto, aprender la literatura a través del estudio de la lengua, debido a que la lengua se considera como un arte literario.

Esta unión de ambas materias da lugar a una oleada continua de críticas, entre otras razones, por la preocupación sobre la pérdida de horas en la didáctica de la clase. Además, la clase se hace conocida en todos los cursos bajo el título de “Lengua Castellana y Literatura”, cuyos libros de texto resultan mayoritariamente en una lección de lengua, y otra de literatura no teniendo, por tanto, ningún sentido verdaderamente integrador.

El origen de esta integración nueva en la reforma educativa española está basado en la del modelo educativo alemán. Según la integración alemana, la clase de lengua alemana o Deutsch es notablemente práctica, conforme a los conocimientos lingüísticos, culturales y literarios que son abordados en el estudio de textos. En otras palabras, se plantea la didáctica a través de leer, analizar y comentar. Además, se estudia la organización de la vida cultural-literaria en el nivel avanzado mientras que se reduce el estudio de su historia, de las características de cada período y de los autores cuyas obras tienen relevancia. De tal forma los alumnos se acercan más a las obras literarias para conocer la manifestación artística y cultural en un determinante período histórico, sobre todo reciente, con el propósito de que reconozcan los rasgos ideológicos correspondientes a una sociedad y a una mentalidad.

En la clase del sistema alemán los alumnos, añade Martín Vegas, han de analizar con profundidad unas pocas obras seleccionadas de manera que integren todos los objetivos de la

didáctica, los cuales son el conocimiento de la lengua, el desarrollo de la competencia escrita y hablada, la práctica de destrezas intelectuales y el conocimiento de técnicas de trabajo.

A modo de resumen, aunque la didáctica de la lengua y de la literatura se integren o no, la discusión dependerá de las finalidades de los profesores y de los tipos de clase y de alumnos. En cualquier caso, este capítulo intenta simplemente obviar las ventajas procedentes de la literatura en cuyo estudio conserva su planteamiento teórico literario. Todos los fragmentos de textos incorporan, si bien solamente como ilustración de un específico período histórico, la incitación a teorizar sobre los textos desde las producciones literarias, dentro de las cuales se encuentra la reflexión sobre la lengua, la historia, el pensamiento y la cultura y, simplemente, de esta manera eficiente, desarrollar plenamente las habilidades intelectuales como confirma Martín Vegas (2009: 31): “Sólo de esta manera se pueden desarrollar los aprendizajes instrumentales de esta asignatura: entender, razonar, expresarse, comunicarse”.

1.3 MODELOS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La literatura y la educación son fenómenos donde converge un sinfín de ciencias sociales cuyas distintas aplicaciones enriquecen y amplían la visión de la materia (García Rivera, 1995: 12). Así, es indudable por qué la enseñanza de lengua y cultura presta una atención mayor a la utilización de los textos literarios. Como afirma Mendoza Fillola (2007: 17): “Efectivamente, en nuestros días la presencia de la literatura en el aula de E/LE ya no es una cuestión de prestigio, sino que el empleo de los materiales literarios es una cuestión de efectividad y funcionalidad para el aprendizaje”.

Sin embargo, según Martín Vegas (2009: 257-259), en la enseñanza primaria se inicia a los niños en la lectura a través de obras pertenecientes a la llamada *literatura infantil* y sólo mediante fragmentos que les den a conocer las grandes obras de la literatura, teniendo en cuenta que los alumnos deben conocer y haber leído algunos clásicos de la literatura española, conocer las claves de interpretación del lenguaje literario y los mecanismos de creación

literaria y, por el contrario, si es para inducir el hábito lector, especialmente a adultos que ya poseen unas costumbres establecidas en su vida y muchos de ellos no tienen espacio para la lectura, la educación literaria para este grupo de gente será una tarea más larga y complicada sin duda.

La misma autora explica, además, que la enseñanza de la literatura ha variado su perspectiva a lo largo de la historia condicionada por los valores sociales de cada época, que aquí se resumen, de forma general, en cuatro modelos didácticos:

Modelo retórico: desde la Edad Media hasta el siglo XIX la lectura de los clásicos se orienta didácticamente con el objetivo de conocer figuras y reglas para aprender a escribir. En otras palabras, los alumnos imitan algunos rasgos de los clásicos para dominar el arte de la palabra.

Modelo historicista: en el siglo XIX la literatura se considera como reflejo de la ideología de un pueblo cuyo valor beneficia la enseñanza de la literatura con el fin de suscitar en los alumnos una conciencia nacionalista. Así se empiezan a estudiar catálogos de autores y obras.

Modelo textual: surge en los años 60 del siglo XX cuyo estudio se basa en la práctica del comentario de textos, ya que dicho comentario se concibe como la posibilidad para el aprendizaje de la competencia literaria y de la competencia lectora.

Modelo basado en el conocimiento de los textos: a partir de los años 80 el interés del estudio literario se enfoca ya en el proceso de lectura con el fin de facilitar el desarrollo de la competencia lectora y suscitar en los alumnos los hábitos de lectura. Por lo tanto, el libro se concibe como un objeto de consumo y la abundancia de textos adaptados invade las aulas.

En resumen, la literatura, hasta aquí, de la misma manera que la enseñanza de lenguas, que ha ido variando y modificando sus perspectivas docentes, conforme al contexto de la

enseñanza, al tipo de los alumnos y a los enfoques metodológicos, propone una buena integración de las perspectivas citadas anteriormente y propuestas a continuación.

1.4 LA CONTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

[La competencia literaria] incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber.

(Sanz Pastor, 2006: 18)

La aplicación de literatura en la clase de lengua y cultura es importante para suscitar el interés, el hábito lector y alguna reacción emocional e intelectual en los alumnos, o con el objetivo de opinar sobre ello, pues como señala Acquaroni (2007: 59-61): “El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura”.

Sin embargo, es posible que en el aula de enseñanza de una lengua extranjera nos enfrentemos a los trabajos que añadan los alumnos cuando se le pida acometer la comprensión de un texto y la apreciación hacia un mensaje literario, como resultado aparentemente de un trabajo lingüístico y con tantas claves culturales implícitas. Esto hace, de hecho, que en la creación de la didáctica de la literatura no se trate de que los alumnos de E/LE se sientan de la misma manera que los hablantes nativos al percibir una obra literaria en español.

Pero, además, y de acuerdo con Bierwisch (1988), para esta aplicación del texto literario, percibido con el fin de desarrollar la comunicación, hace falta reunir determinados antecedentes de información de los estudios literarios, pues, concretamente, dichos antecedentes forman parte integrante de la competencia literaria que da la posibilidad de la

adquisición, la capacidad para disfrutar y comprender innumerables textos literarios, el conocimiento de las obras y autores que sean más relevantes del país de la lengua meta, así como la capacidad para su apreciación estética.

De todas maneras, Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 31-32) comentan que la adquisición es un proceso y no un resultado, puesto que la adquisición está subordinada a las variadas condiciones individuales de cada persona. Si esto es así, lo único que queda en la labor docente es observar las posibilidades interactivas de los alumnos y, en relación a ellas, proponer un funcionamiento del aula adecuado a sus capacidades en cada momento. Esto es lo que se llama “*niveles de progresión cognitiva*”¹.

Desde este procesamiento, el esfuerzo memorístico e imaginativo también es suscitado en los alumnos, ya que se ven obligados a recordar y retener más elementos susceptibles lingüísticos para realizar construcciones creativas. En otras palabras, los elementos lingüísticos que son utilizados para expresar sus ideas son cada vez más alejados de los elementos originales, que en este caso son los textos literarios. Por lo tanto, la literatura, obviamente, queda reducida a formar parte de un modo de introducción en la adquisición de la lengua extranjera, cuyos textos toman parte original del proceso.

La introducción de los textos literarios en la clase de lengua y cultura, por eso, debe aparecer desde el primer momento posible como aclara Pedraza Jiménez (1998: 66) cuando dice que “la literatura debe estar presente en la clase de español para extranjeros en todos sus niveles. Es conveniente y provechoso para el proceso de aprendizaje de la lengua y para la asimilación de la cultura.”, pero habría que tener presente, al seleccionar los textos que deben ser modelos de lengua actual sin menoscabo de su valor estético, que deben presentar

¹ Jurado Morales y Zayas Martínez estructuran la progresión cognitiva en tres fases: 1) La primera interacción se genera de la combinación de códigos verbales y no verbales y la imitación fonética, 2) La siguiente interacción puede orientarse a la organización de actividades, es decir, se expresan intenciones, órdenes, agrupamientos e identificaciones a través del uso semi-creativo del lenguaje que se lleva a cabo por los modelos estructurales básicos procedentes del primer nivel para completar los elementos lingüísticos nuevos y 3) La última interacción se vincula con la comunicación cotidiana. A partir de aquí, los elementos lingüísticos ya son creativos y de forma espontánea.

estructuras sintácticas claras y próxima a la del habla ordinaria, que su vocabulario debe corresponder a un uso común y lo complejo del estilo textual no debe manifestarse.

Asimismo, según Juárez Morena (1998: 277-278) y Aventín Fontana (2005 citado por Sanz 2014: 233-234), la utilización de textos literarios en la clase de lengua y cultura se resume posiblemente a los siguientes objetivos principales en los que influye la didáctica de dicha clase: "...mediante la Literatura Española mejoramos, no sólo el nivel lingüístico de nuestros alumnos, sino que, además, despertamos su interés por nuestra cultura y el placer por la lectura" y más destrezas espléndidas:

Contenidos gramaticales: la literatura sirve como soporte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Pese a que exista la dificultad de encontrar un texto adecuado y significativo para cierto nivel de los aprendices, pues, desde el momento en que un alumno está leyendo un texto literario, está descodificando un discurso.

Historia de la literatura: los contenidos sociológicos que se propone la literatura son muy aprovechables, para el estudio de la cultura y de la sociedad, aunque es una tarea trabajosa seleccionar los textos más prominentes de una época, autor o de una obra.

Contenidos culturales, históricos y sociales: existe una reflexión sobre una época histórica en la literatura. De esta forma, el alumno-lector puede crear una experiencia repetida de diversos textos interconectados que permitirán al alumno desarrollar la competencia sociocultural o incluso intercultural.

La literatura como elemento de enriquecimiento de la comprensión lectora: sin duda la literatura se presenta como un modo más convincente y mejor para desarrollar la destreza de la lectura, y con posibilidad de ampliar el vocabulario y mejorar la competencia escrita.

Integración de destrezas: el objetivo sería la adquisición y práctica de las cuatro destrezas comunicativas. Los alumnos trabajarán diferentes contenidos, por ejemplo, culturales, literarios, históricos, gramaticales, léxicos y etc.

La competencia discursiva: es la más importante que permite agrupar todas las competencias anteriores y, así pues, el alumno desarrolla sus destrezas para crear una correcta construcción de contextos (Celce-Murcia y Olhstain 2000 citados por Aventín Fontana 2005).

Los tipos literarios más adecuados, que constituyen una de las formas más valiosas de aportación y transferencia de la memoria histórica, son el cuento y la novela. En cuanto a los datos pertenecientes a la historia de la literatura conviene trabajarlos y adaptarlos al nivel de lengua de los alumnos, pero sin oprimirlos de manera excedida, pues, los cursos de literatura como fin en sí mismos, de todas formas, suelen ser introducidos en los niveles superiores pero siempre que se pretenda incorporar la competencia literaria en los niveles intermedios, los profesores han adquirir el compromiso, como docentes, de actualizar su propia competencia literaria y la selección de materiales no debe estar condicionada por criterios personales y subjetivos.

1.4.1 LA COMPETENCIA LECTORA

Ballester Bielsa (2000: 67) define el proceso de leer como una interacción entre el texto y el lector. Con motivo de descodificar la información aportada por el texto, la estructura cognitiva del lector ha de ser suscitada. Es decir, con su conocimiento previo, el lector elabora un significado creíble del texto al relacionar lo que el texto dice con el conocimiento que ya posee. De esta misma manera se expresa, más o menos, el Diccionario de Términos Clave de ELE², que afirma que, en la lectura, el lector ha de utilizar su destreza interpretativa sin dejar

² “Comprensión lectora”, *Diccionario de términos clave de ELE*. [Documento de Internet disponible en Centro Virtual Cervantes].

atrás sus conocimientos previos, aparte de extraer la información del texto, a fin de llegar a cumplir la comprensión lectora que ha dado significado así:

...es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.

No obstante, Mayor (2000: 6), considera que efectivamente el lector es consciente de la competencia lectora sólo cuando le ocurre el obstáculo de comprender alguna información durante el proceso de la lectura. Sin embargo, en el método tradicional o de gramática y traducción no se trabaja precisamente la comprensión lectora. Puesto que esta destreza se considera útil como modelo de lengua, entonces es necesario adoptarlos y basar los procedimientos didácticos en la práctica de la traducción y en el uso del diccionario como herramienta básica de acceso a la comprensión (Acquaroni, 2008: 956).

En cualquier caso, según la misma autora (2008: 943-947), se emplea la comprensión lectora a través del *enfoque sintético* (bottom up), lo que en la actividad de la lectura implica comenzar el proceso por la comprensión de las palabras. Es decir, desde su pronunciación, valor semántico, morfología y demás, para después ir accediendo a unidades más extensas tales como sintagmas, oraciones, frases, párrafos, para, finalmente, llegar a interpretar el texto. Al contrario del modelo mencionado anteriormente, se plantea otro enfoque llamado *enfoque analítico* (top down) que apoya el proceso de comprensión, precisamente, por los aspectos más generales del texto, por ejemplo, el título, la idea básica de cada párrafo y, más tarde, se adentra en los detalles de las unidades lingüísticas menores.

Además, el alcance a la comprensión lectora es considerablemente trabajoso y difícil porque, en primer lugar, la lectura conlleva la modalidad más compleja en la que practican variables componentes tanto cognitivos, lingüísticos, socioculturales y biológicos. Todos ellos interactúan de forma dinámica (Mayor, 2000: 943). Añaden Pérez Esteve y Zayas (2009: 27) que el proceso de la lectura debe consistir en tres elementos principales para facilitar la

comprensión: 1) el lector, cuyas destrezas y estrategias forman parte de la construcción del significado, 2) el texto, que debe tener características lingüísticas y estructurales y 3) el contexto de la lectura, que aporta el asunto interesante y específico según la demanda del lector. Por este hecho de la condición multidimensional del proceso, se acaban estableciendo distintos niveles de aproximación a un texto escrito tal y como la comprensión superficial y la comprensión profunda o relectura.

En segundo lugar, dicha aproximación a la destreza lectora es difícil y son muy escasos los estudios sobre esta experiencia, así, los procedimientos metodológicos se emplean directamente con los alumnos que aprenden una lengua extranjera, en vez de considerar y tener en cuenta que existen diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Sin embargo, debido a la importancia del establecimiento de la comprensión lectora junto con el enfoque comunicativo, Acquaroni (2008: 957) declara que:

...es dentro del marco teórico del enfoque comunicativo donde la comprensión lectora adquiere su verdadera razón de ser, la comprensión lectora empieza a ser un fin en sí mismo, y se incorpora a la secuencia didáctica, desde el primer día de clase, como un recurso imprescindible para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa.

Por eso, tanto el Plan Curricular (1994) como el Marco Común Europeo de Referencia (2002) establecen los objetivos de comprensión lectora conforme a los distintos niveles de competencia comunicativa, así, para cada caso establecen que:

En el nivel inicial: el objetivo es apoyar al alumno con el fin de que llegue a acceder a textos auténticos, pero, todavía, cortos, y los temas tendrán relación con las necesidades básicas de la vida cotidiana. Además, la labor de comprensión lectora ocupa una estrecha relación con el propio desarrollo de la competencia lingüística, dado que el texto escrito es un soporte clave para conseguir el *input lingüístico*, para variar el catálogo de vocabulario o tener presencia como demostración contextualizada tanto de ciertas estructuras morfosintácticas como de funciones comunicativas.

En un nivel intermedio: los objetivos se aproximan a la facilitación que le permita al alumno comprender una lectura con más detalle y poder criticar, por ejemplo, las ideas principales del tema tratado. Además, los tipos de los modelos textuales son más amplios y abarcan desde textos de prensa de carácter informativo, descriptivo o narrativo, hasta textos literarios, por breves y simples que algunos puedan ser, puesto que el objetivo en este nivel únicamente pretende suscitar los conocimientos generales sobre la realidad sociocultural en el alumno.

En un nivel avanzado: tras conocer ya tanto modelos textuales como rasgos culturales, lo que se pretende en este nivel es elaborar el reconocimiento sobre los elementos implícitos del mensaje (por ejemplo, el componente afectivo) y no sólo informaciones, opiniones y valoraciones subjetivas formuladas explícitamente. En concreto, en este nivel avanzado la labor docente es provocar el comportamiento estratégico del alumno para que le sirva más sofisticadamente y tener así una aproximación a la lectura más profunda de manera que reconozca las referencias implícitas en el texto, mediante su propio conocimiento previo.

Con respecto a los objetivos mencionados para realizar la comprensión lectora, se llega a la conclusión de que, para producir la destreza lectora, es ineludible prescindir de algunos tipos de conocimiento de acuerdo con la teoría de los esquemas lingüísticos, por ejemplo, grafofónicos, morfológicos o léxicos, y de esquemas de conocimiento del mundo (Rumelhart, 1980 citado por Ballester Bielsa, 2000: 67). Sin duda, por lo tanto, se considera la actividad lectora como una de las maneras plausibles y rentables.

Pese a dicha dificultad, conforme al estudio de Mendoza Fillola (2007: 84-85), actualmente el proceso lector, conocido también como una actividad cognitiva para consolidar y ampliar los conocimientos previos, se puede suscitar, en muchas consideraciones, desde construir los conocimientos, activar y reestructurar conocimientos tanto previos como nuevos, dejar participar al alumno-lector en la atribución de significados e interpretaciones, mantener la interacción entre el lector y el texto, etc. En otras palabras desde la perspectiva de la interacción, los textos nos sirven del recurso básico y global para el desarrollo de comprensión

y de expresión. Además, los textos funcionan como un medio de autocontrol sobre los conocimientos aprendidos para integrar los nuevos conocimientos lingüísticos y discursivos. Asimismo, Pérez Esteve y Zayas (2009: 33-42) explican cómo se desarrollan los procedimientos cognitivos que aporta la actividad lectora de esta manera:

Reconocer con rapidez las palabras escritas y construir con las proposiciones básicas: para cumplir este objetivo se necesita el conocimiento de los patrones gráficos y la práctica en su rápida identificación. Aunque la construcción de ideas básicas dependen del conocimiento del vocabulario y de la familiaridad con el tema de lectura, el contexto del enunciado es el que ayuda a incrementar la velocidad de la lectura. Esto se debe a que el contexto facilita al lector a predecir los significados de las palabras que va reconociendo, así que el reconocimiento de las palabras no se produce de forma aislada.

Conectar las ideas básicas: esta conexión entre proposiciones básicas se realiza mediante las condiciones de que la repetición de un elemento semántico aparecido en la proposición anterior se encuentra en la proposición nueva y una proposición resulta ser causa o condición de la otra. Estas condiciones, sin embargo, nos llevan a concluir que la continuidad temática entre las proposiciones sucesivas es frecuentemente implícita. Por otro lado, para conseguir la idea global se deben omitir algunas informaciones innecesarias.

Construir una la idea global del texto: esta actividad forma parte de la actividad del resumen, en que se encuentra la omisión de la información poco relevante o redundante, que se centra en los elementos necesarios para la comprensión del relato –sean personaje, tiempo, lugar, conflicto, etc.

Identificar una representación del significado global del texto: Tapia (2005 citado por Pérez Esteve y Zayas, 2009: 39-40) explica que el conocimiento de la estructura textual tiene influencia en la construcción del significado global. Por poner un ejemplo, si se trata de un texto narrativo, conseguimos las ideas globales a través del resumen de la situación inicial, conflicto, desarrollo, desenlace y situación final. Es decir, para comprender un texto hace falta

identificar la estructura textual, lo que facilita el reconocimiento de las relaciones que se conectan entre ellas en la estructura textual.

Construir un modelo mental o modelo de situación: a lo largo de la explicación, cabe mencionar que la comprensión de un texto no solamente depende de la conexión entre las ideas del texto entre sí y resumirlas en un esquema textual definido, sino que hay más condiciones, como la comprensión profunda de un texto, que requiere que el lector sitúe el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia o que integre las situaciones en su experiencia para reflexionar.

Igualmente, en el estudio de Mendoza Fillola (2007: 93), se explica la actividad lectora desde el punto de vista cognitivo con tres pasos: 1) la descodificación —las unidades y las relaciones primarias del código son identificadas para reconocer las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados, etc.—; 2) la anticipación —las predicciones suelen suceder al inicio de la lectura a fin de prever las ideas básicas y globales sobre el texto— y 3) la comprensión —un proceso antes de la interpretación en que la (re)construcción de significados se establece mediante las inferencias consolidadas—.

Por eso, los elementos metodológicos para la recepción lectora recaen en crear actividades lectoras en las que los alumnos participen de forma activa, avivando el uso de estrategias y, a su vez, resaltando los beneficios de tal uso al tener en consideración la diferencia de los modelos que se usa para llevar a cabo el proceso de la recepción lectora tal y como los distintos modelos mencionados por Acquaroni (2008: 944-946):

El *modelo ascendente* o de *abajo-arriba*. El proceso de lectura según este modelo se considera como de descodificación e interpretación. Puesto que tal lectura parte de servirse de la percepción de grafemas en solidaridad con su fonema, que se corresponde con el reconocimiento de sílabas, palabras, frases y sentencias. En otras palabras, este proceso pasa a través de las unidades de menor orden a las de mayor orden con el motivo de que los alumnos lleguen a extraer gradualmente el significado textual completo. En conclusión, el modelo

ascendente realmente menosprecia la participación del lector y pone el énfasis en el texto mismo.

El denominado *modelo descendente* o de *arriba-abajo*. El lector en este proceso se ve obligado a buscar o interpretar pistas dentro del texto conforme a sus anteriores conocimientos o expectativas, para llevar a cabo la comprensión lectora. Esto acaba resultando un obstáculo para alcanzar la habilidad lectora de vez en cuando, sobre todo, para los alumnos que no tengan esquemas de conocimientos empíricos ya adquiridos. Al contrario que el *modelo ascendente*, a modo de concretar, este *modelo descendente* concede importancia al sujeto lector en el proceso de comprensión textual.

No obstante, la autora (2008: 955) distingue los antecedentes conocimientos en dos rasgos principales. A saber: las *estrategias cognitivas de inferencia extralingual* y las *estrategias de inferencia intralingual*. Las primeras estrategias se basan en el conocimiento del mundo y las expectativas, en el bagaje cultural adquirido del lector sujeto; y las segundas, se establecen en el conocimiento lingüístico de la lengua materna del lector sujeto, aunque a veces los alumnos no se fían de su propio conocimiento que coincide con la lengua extranjera, por ejemplo, los *falsos amigos*. Según esto, se puede resumir que, además de la dificultad lingüística, también debemos centrarnos en el asunto socio-cultural, puesto que con frecuencia los docentes llevan los textos a la clase pero con poca o ninguna contextualización (Ballester Bielsa, 2000: 66).

Por ello, Ballester Bielsa (2000: 68) y Acquaroni (2008: 959-960) sugieren incorporar las actividades de prelectura en la clase con el fin de ayudar a llevar cabo la contextualización de los textos, elaborar un montaje didáctico, suscitar el interés, aclarar los objetivos para su lectura, y por último, para que los alumnos lleguen a adquirir con antelación los conocimientos que aporten la información socio-cultural necesaria para la lectura y las estrategias que intervengan para la comprensión textual.

El siguiente paso, tras la prelectura, según Acquaroni, es la secuencia de lectura dentro de la cual aún se resumen posiblemente varias fases. La primera fase es la aproximación al texto bajo la actuación individual que se acaba con la verificación por cuenta del profesor a partir de unas preguntas sobre el tema leído. La segunda fase es presentar la actividad como trabajo cooperativo, es decir, los alumnos han de trabajar en grupo con el objetivo de que los mismos se sirvan de las reflexiones individuales para buscar la conclusión en común sobre la interpretación textual y descubrir los puntos clave del texto. La tercera fase, la última, se lleva a cabo de manera que los alumnos comparen lo leído en el texto con las predicciones propuestas en la fase de prelectura e, incluso, que comparen varios conocimientos relacionados también con el tema estudiado.

Finalmente, se recomienda retomar los objetivos de la lectura en las actividades de poslectura en que los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre la lengua utilizada en el texto leído y relacionar lo leído con sus intereses, conocimientos y puntos de vista (Plan Curricular, 1994: 115), de manera que los alumnos consigan las habilidades del lector competente: ser capaz de obtener informaciones tanto explícitas como implícitas en el texto, saber identificar el tema para captar su función, interpretar los esquemas textuales para extraer su significado relacionar la información del texto con los conocimientos de otras fuentes y analizar la forma de un texto para valorarla (Durán, 2009: 91).

1.4.2 LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Norton (1993: 560 citado por Ruiz Cecilia 2008: 444) tiene la firme convicción de que uno de los vehículos especialmente creados para promover el respeto hacia las culturas ajenas, presentar las características similares de los seres humanos y hacer hincapié en las minorías étnicas es la *literatura*. Debido a que se encuentran en ella las situaciones, hábitos y festividades inherentemente culturales de una determinada sociedad, que son los que el lector utiliza de distintas formas para percibir e interpretar la realidad. También el mismo pensamiento coincide con la descripción siguiente de Acquaroni (2007: 62):

La lengua tiene encomendadas dos funciones fundamentales con respecto a una cultura: por un lado, es su vehículo transmisor y, por otro, la intérprete de los demás sistemas que la constituyen (antropológico, político, filosófico, estético, etc.); posibilitando, así, la organización, cohesión y convivencia entre los miembros de determinada sociedad.

La literatura puede proporcionar un buen material para favorecer el reencuentro entre lengua y cultura. Puesto que, en cuanto al ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, y en relación con la cultura meta, puede servir como abastecedor de información de cultura explícita, soporte desde donde se puede inferir información de la cultura implícita y, a través de sus textos, se puede llegar a comparar y contrastar las diferentes culturas o identidades culturales que coexisten dentro de una misma lengua, como reflejo.

Asimismo, Dijk (2003: 43) propone que los actores sociales normalmente comparten con otros miembros de su grupo representaciones sociales: valores, normas, reglas de comunicación, etc. Pues así, el conocimiento acerca de las reglas gramaticales y discursivas es considerado también como un conocimiento compartido socialmente, que implica una cognición sociocultural. Dicho de otro modo, según Pérez Esteve y Zayas (2009: 83-84), la lengua es un elemento indisociable de aspectos socioculturales. Entonces conocer una lengua es como encontrar un medio fundamental para acceder a nuevos conocimientos socioculturales y, además, permite a las personas saber cómo actuar en determinadas situaciones de distintos ámbitos de la vida social para convivir adecuadamente con los otros. En otras palabras, esta conciencia intercultural plantea el aprendizaje de utilizar la lengua en contextos sociales concretos en los que las normas sociales de utilización son dirigidas por los géneros de textos, contenido, función, estructura y registro específicos.

En conclusión, la competencia sociolingüística que contempla el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua puede verse favorecida con la incorporación de textos literarios empleados como base temática para discutir determinados aspectos socio-culturales. Los textos literarios también pueden servir como ejemplos vivos de variantes sociolingüísticas que posibilitan y organizan las relaciones. Dentro de una comunidad lingüística concreta, como es bien sabido, dichas variantes tienen

gran incidencia en la comunicación, sobre todo cuando esta se establece entre miembros de diferentes culturas.

Tras la presentación de la enseñanza de la lengua y la literatura, cabe destacar el objetivo principal de este apartado, que es la competencia intercultural obtenida a través de la lectura de las novelas históricas actuales. En este conjunto de capítulos veremos, por una parte, la naturaleza de la competencia intercultural y sus objetivos y, por otra, el desarrollo de la misma.

Con respecto a la definición del término *competencia intercultural* que ha dado el Diccionario de términos clave de ELE³, ésta se describe como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.”. Por otra parte, los modelos sobre competencia comunicativa intercultural de Byram (1995: 54 citado por Castro Viúdez, 2002) definen a un hablante intercultural como: “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores.”.

De hecho, este concepto de la *competencia intercultural* es el punto de partida del proceso de incorporación de la competencia sociocultural a la clase de E/LE (Fernández-Conde Rodríguez, 2005: 28), pero se convierte en su propio concepto por tener, a su vez, la competencia comunicativa como parte integrante (Oliveras, 2000: 32-33). Esto supone que, a través de la competencia comunicativa, el alumno se ve obligado a adquirir la habilidad de utilizar su conocimiento sobre la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y, sobre todo la competencia sociocultural.

³ “Competencia intercultural”, *Diccionario de términos clave de ELE*. [Documento de Internet disponible en Centro Virtual Cervantes].

Posteriormente, por esta nueva tendencia intercultural desde los años 80 del siglo XX cada vez se presta especialmente mayor atención al componente cultural en el campo docente. Esto sucede, especialmente, en el proyecto de introducción de la conciencia cultural en la enseñanza en Inglaterra y Francia, y en varios trabajos publicados en los Estados Unidos (Morgan, 2001: 225-228). Mientras que en España, a partir de principios de los años 90, es cuando se empiezan a ver cada vez más frecuentemente las referencias interculturales en la enseñanza y se publican trabajos en castellano llevados a cabo por los profesionales de la filología, la antropología, la sociología, etc. (Grañeras Pastrana, 2003: 106).

Sin embargo, tradicionalmente, Risagar (2001: 244) describe que la enseñanza intercultural en dicho periodo se centra mayoritariamente en el concepto de *identidad nacional*. Por este motivo, el enfoque intercultural se dirige principalmente al contenido cultural del país cuya lengua es la del aprendizaje aunque, al mismo tiempo, también se tiene presente el propio país del alumno sin olvidarlo nunca. Por este proceso se cree que el alumno adquiere la actitud crítica con que se comparan e interpretan los aspectos culturales del país en cuestión, con respecto a la cultura y la civilización de su propio país, con inclusión final de las relaciones y las actitudes interculturales.

A partir del punto de vista mencionado, Byram (1995 citado por Barros García, 2005: 22) postula un cuadro conceptual de cuatro saberes, que cita el proceso del aprendizaje intercultural centrándose en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal de los alumnos mismos (Barros García, 2005: 23):

1. *Saber ser* (actitudes y valores): capacidad de relacionarse o cambiar de actitud hacia la cultura en cuestión.
2. *Saber aprender* (habilidad para aprender): ser capaz de adquirir nuevos conceptos de la cultura en cuestión.
3. *Saber hacer* (comportamiento): ser capaz de actuar en situaciones de contacto en la cultura extranjera.
4. *Saberes* (conocimientos): habilidades para aprender la cultura en cuestión.

Furnham y Bochner (1986 citados por Morgan, 2001: 228-229) también mencionan en su estudio los siete parámetros básicos para el aprendizaje de la interculturalidad. Los autores citados hacen hincapié especialmente en factores afectivos y en el individuo, los cuales son pena, expectativas, migración selectiva, acontecimientos negativos, apoyo social, diferencias de valores y nacionalismo, y que originan finalmente su formación en destrezas sociales que se citan a continuación en el desarrollo de la competencia intercultural con más detalles.

Sin embargo, acerca de la adquisición de *competencia intercultural* Meyer (1991 citado por Oliveras, 2000: 38) la resume en tres etapas distintas a continuación:

Nivel *monocultural*: la persona considera y se relaciona con los encuentros interculturales desde sus límites culturales, es decir, de acuerdo con los valores, normas, interpretaciones y reglas de su propia cultura.

Nivel *intercultural*: la persona se enfrenta con la cultura en cuestión, al basarse mentalmente todavía en la cultura materna, y empieza a realizar comparaciones entre ambas y a explicarlas.

Nivel *transcultural*: la persona se sitúa por encima de ambas culturas, su propia cultura y la cultura extranjera, desempeñando la función de mediador en el encuentro intercultural. Además, es posible que la persona llegue a desarrollar su propia cultura como un individuo a través de la comprensión adquirida en esta etapa.

A modo de conclusión, con motivo de potenciar el desarrollo de la *competencia intercultural* del alumno de lenguas extranjeras como hablante intercultural, los profesores han de tener en cuenta las habilidades que han de ser incluidas en el aprendizaje intercultural y los factores que también intervienen, probablemente, en las distintas etapas del aprendizaje del alumno.

De todos modos, los objetivos de la competencia intercultural del Plan Curricular (2006: 25-26) se describen de la siguiente manera: primero, el alumno ha de ser consciente de la divergencia cultural cuya influencia se muestra posiblemente en la recepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular. En segundo lugar, el alumno debe aceptar dicha divergencia cultural y realizar la aproximación a las culturas de los países hispanos desde una visión más abierta y menos limitada por la propia identidad cultural. Finalmente, ha de aprovechar esa diversidad cultural como un recurso de agudización de la propia competencia intercultural.

Así mismo, aparte de favorecer la adquisición mencionada de una competencia intercultural, Fernández-Conde Rodríguez (2005: 33-34) recuerda que también merece la pena mencionar otros objetivos de los modelos de aprendizaje del concepto de interculturalidad que coinciden en diversos matices imprescindibles:

1. Con intención de que el alumno pueda aplicar la competencia intercultural en la comunicación con alguien de diferente bagaje cultural, interpretando los mensajes comunicativos de manera correcta y adecuada, y siendo capaz de comprenderlos cada vez mejor.
2. Pretende que el hablante intercultural pueda comportarse de manera positiva con miembros de otras culturas en una situación intercultural, de acuerdo a las reglas explícitas e implícitas de una situación y contexto social determinados, pasando del etnocentrismo al relativismo cultural.
3. Para centrarse en el componente afectivo que también se vincula estrechamente a los encuentros comunicativos interculturales.
4. Reflexión cognitiva sobre las diferencias culturales, los prejuicios y los estereotipos pero incorporando la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta.
5. Resaltar el componente comunicativo con el fin de dar importancia a la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales.

Por citar otro ejemplo, hay razones desde el punto de vista de Oliveras (2000: 32-34) para reconsiderar el concepto de competencia comunicativa intercultural. La tentativa principal del autor es encontrar y proponer nuevos objetivos para adquirir una competencia que mejore la posibilidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales, tal y como aquí se indica:

1. El concepto de que la competencia comunicativa está basado en el hablante ideal. Por este hecho, se ha de tener en cuenta que los alumnos no repetirán los procesos de aprendizaje de su lengua materna en la segunda lengua, a pesar de poseer algunos aspectos comunes.
2. La necesidad de introducir en el aula ambas culturas (la del alumno y la de la lengua extranjera) para hacerles realistas a los alumnos la interculturalidad.
3. Finalmente, por la formación en lenguas extranjeras que se centra en el aspecto cognitivo de aprender una lengua nueva y otra cultura, mientras que se pasa de los aspectos emocionales en el contacto con una cultura extranjera que ocupa un papel importante.

A modo de resumen, la enseñanza de la lengua extranjera bajo el enfoque intercultural está basada, teórica y metodológicamente, en la teoría de la competencia comunicativa. Tal hecho hace que el punto de partida docente sea elaborar las actividades en que los alumnos tienen oportunidad de relacionarse con personas de otras lenguas, sin necesidad de abandonar su propio bagaje cultural sino aceptar y considerar las cosas de la cultura ajena desde sus propios ojos. Asimismo, siempre tienen presente el componente emocional, el cual también es una llave considerable de la percepción y adquisición de lengua y cultura extranjeras.

Cabe hablar ahora del procedimiento del desarrollo de la competencia intercultural, desde el punto de vista del mismo autor, pues la enseñanza tradicional de la cultura, la llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña o *Civilisation* en Francia, no solamente separa la lengua y la cultura, sino que también limita el aprendizaje sociocultural a los rasgos políticos, instituciones, costumbres, tradiciones y folclore del país en cuestión, sin

planteamiento alguno, a fin de proporcionarles a los alumnos fuentes para evitar sucesos negativos como son los conflictos en la comunicación.

Para evitar esta posibilidad de malentendidos en una cultura extranjera, con la competencia intercultural el alumno adquiere la habilidad de usar el conocimiento o, lo que es lo mismo, saber qué hacer y cómo interpretar desde la consideración de su identidad tal y como detalla Iglesias Casal (2003: 10): “El verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural”.

Los períodos y fases en la adquisición de *competencia intercultural*, según el modelo de aculturación de Brown (2000 citado por Barros García, 2005: 23-25), pueden resumirse en:

1. Un periodo en que el alumno experimenta excitación y entusiasmo por conocer la cultura extranjera.
2. Un periodo en que el alumno percibe un choque cultural entre su propia cultura materna y la cultura ajena, viéndose obligado a acudir a los valores de su propia cultura, protección y ayuda de sus paisanos.
3. Un periodo de estrés cultural causado por algunos acontecimientos negativos, de los cuales algunos se resuelven y otros continúan, mientras que, gradualmente, se intenta aceptar la diversidad cultural.
4. Un periodo de asimilación a la cultura en cuestión y de aceptación de la misma.

Según Fernández-Conde Rodríguez (2005: 30), sin embargo, es necesario mencionar otros dos modelos de adquisición intercultural que reciben gran aceptación en la actualidad: el *enfoque de las destrezas sociales* y el *enfoque holístico* que Oliveras (2000: 35-38) también sugiere como los modelos más importantes del aprendizaje que se han investigado y experimentado hasta ahora:

El enfoque de *las destrezas sociales* consiste en considerar el lenguaje como la barrera más difícil entre las culturas. Este enfoque hace hincapié, por consiguiente, en los aspectos pragmáticos de la competencia lingüística, tales como el impacto de los estilos del discurso, las normas de las situaciones, las relaciones sociales, la estructura conversacional y la comunicación no verbal, en particular, mímica, gestos, contacto visual, distancia entre los interlocutores, contacto físico, etc. (Furnham y Bochner, 1986 citado por Oliveras, 2000: 35).

Desde este enfoque, para explicar las divergencias culturales también se usan técnicas de asimilación cultural de forma adecuada, mediante el análisis de situaciones conflictivas. Esto significa que debe aprenderse un repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la propia cultura y personalidad de lado. Esta actitud presenta el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte del hablante, ya que, aunque aplique los signos y señales propios de la cultura en cuestión, se le nota una falta de sinceridad en las acciones y creencias más profundas de la cultura.

El enfoque *holístico* según Fernández-Conde Rodríguez (2005: 30) se entiende como una actitud hacia otras culturas. En este enfoque se presta gran atención a los factores afectivos, que de acuerdo con Murphy (1988 citado por Oliveras, 2000: 36), son, a fin de reducir el etnocentrismo y cambiar las actitudes individuales hacia los otros, para poder comprender las otras culturas, sin renunciar por ello a la propia. Al contrario del enfoque de destrezas sociales, en este enfoque *holístico* se considera a la lengua como parte de la cultura cuyos signos lingüísticos son la parte más visible y tangible de la susodicha cultura extranjera. En concreto, este enfoque intenta desarrollar modos de comprensión general de las culturas aparte de proporcionar herramientas en relación con la cultura en cuestión.

De la misma manera, recomienda Fernández-Conde Rodríguez (2005: 29-30) que los docentes de interculturalidad deben pretender seguir los siguientes pasos con el objetivo de comprender la situación de los alumnos y conseguir arreglar las posibles dudas que tengan a lo largo del procedimiento. En parte, son las actitudes, conocimientos y destrezas que deben poseer:

1. Han de pretender ser alumnos internacionales e interculturales.
2. Deben ser entusiastas y preguntar cómo los ven y qué piensan otras personas y también estar abiertos a experimentar y negociar acuerdos. En otras palabras, los docentes han de ser más intérpretes sociales.
3. Han de dar importancia a la historia y cultura del país en cuestión, con el fin de aplicar sus conocimientos a las diferentes situaciones a las que se enfrenten.
4. Han de saber cómo enfrentarse a las malas interpretaciones del idioma y saber cómo impedir las.
5. Han de ser creativos a fin de procesar información vital en varios tipos de materiales.
6. Han de saber negociar en diferentes contextos e impartir una enseñanza basada en las experiencias.

En cualquier caso, Barros García (2000:26-27) fomenta unas propuestas de actividades y de materiales, de las que podemos servirnos para la aplicación del componente intercultural en la enseñanza de las lenguas; podrían ser las siguientes:

1. Además de utilizar el material cultural que nos ofrece el manual, también se debe utilizar en lo posible documentos auténticos para diversificar las actividades que se desarrollen.
2. Ampliar el enfoque en el que se traten temas culturales desde diversos modos de ver, por ejemplo, los históricos, sociológicos, semiológicos, pragmáticos y funcionales. La utilización de textos que sigan el enfoque por tareas es una opción funcional por facilitar la búsqueda y selección de temas.
3. Otra posibilidad es elaborar un expediente de materiales interculturales cuyos objetivos sean comunicativos e interculturales.
4. Realizar un intercambio intercultural tanto virtual como real, por ejemplo, un intercambio con alumnos de otros países.

Por ende, para cumplir los pasos recomendables, mencionados arriba, este trabajo selecciona las novelas actuales como textos auténticos para que los alumnos tengan contacto

directo con la lengua aplicada en esos textos y con la posibilidad de sumergirse en los rasgos históricos, sociales y culturales de España. De esta manera, los alumnos tienen acceso al entendimiento tanto sobre la cultura como sobre la lengua desde el enfoque holístico o, lo que es lo mismo, desde los aspectos afectivos de la gente del país en cuestión a través de los pensamientos de los personajes que aparecen reflejados en los textos seleccionados. A continuación, nos adentraremos en el proceso de la competencia lectora que, según este trabajo, es la base del aprendizaje de la interculturalidad.

1.4.3 LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN

Al referirse a la competencia comunicativa, de acuerdo con el estudio de Cenoz (2008: 449-452), consideramos importante aclarar que el concepto tratado es naturalmente del concepto de competencia de la lingüística en el marco de la gramática generativa, a la que se le aporta las reglas relacionadas con el uso. Pero también se ha inspirado en otras teorías, tales como la antropología y la sociolingüística. En otras palabras de Cenoz (1996 citado por Cenoz, 2008:449) deja entrever la siguiente explicación: “...se trata de un concepto que, del mismo modo que los de adquisición de segundas lenguas o enseñanza de lenguas, tiene un carácter interdisciplinar.”

Añade, además, que no se debe entender la competencia comunicativa como un concepto que se basa únicamente en una adición cuantitativa, sino también una ampliación cualitativa. La explicación yace en que el concepto de competencia lingüística, como se sabe, normalmente hace referencia al conocimiento de las reglas pero la competencia comunicativa se trata además de la habilidad o la destreza para incorporar ese conocimiento. Así pues, la competencia puede definirse como conocimiento y habilidad, mientras que, a fin de comunicarse, el hablante se ve obligado a producir la actuación.

Sin embargo, a causa de que la competencia lingüística es considerada innata, es decir, tiene base biológica y estática mientras que la competencia comunicativa es dinámica y

depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten una comunicación. Por lo cual se reconoce este detalle como otra diferencia imprescindible entre las competencias lingüística y comunicativa: carácter estático frente al carácter dinámico.

Entre tanto, Bachman (2000: 109-111) considera que las competencias lingüísticas pueden ser clasificadas en dos categorías: la *competencia organizativa* y la *competencia pragmática*, tal como se explica sistemáticamente a continuación:

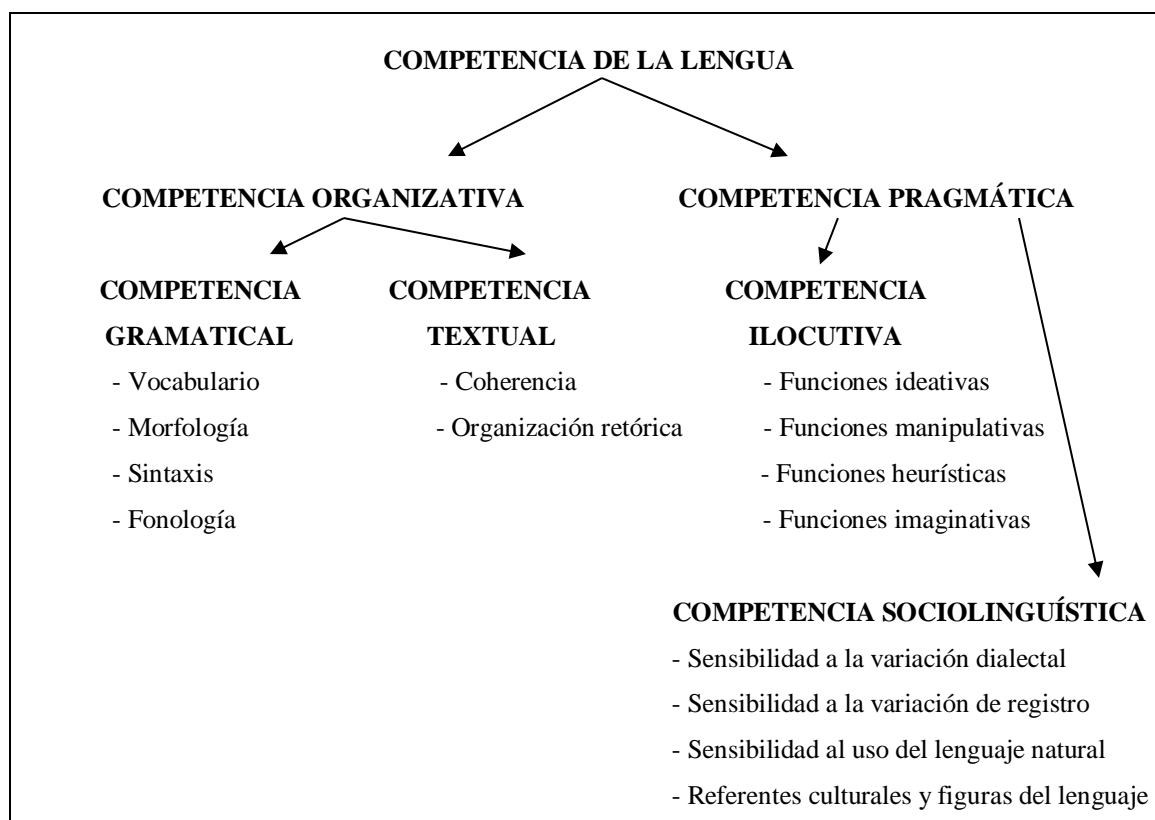


Figura 1: El modelo de la competencia lingüística de Bachman (recogido por Antón, 2013: 15)

La competencia organizativa, según se muestra arriba, tiene la función de producir, reconocer frases gramaticalmente correctas, captar su contenido proposicional y formarlo como textos. Por ello, esta competencia tiene que comprender aquellas habilidades que se hallan bajo el control de la estructura formal de la lengua, las cuales son *gramatical* y *textual*.

La competencia gramatical incluye esas competencias implicadas en el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía. Estos son componentes influyentes a la hora de seleccionar palabras para expresar significados específicos, sus formas y su orden en los enunciados para expresar proposiciones tanto verbales como no verbales. A la inversa del papel de la competencia textual que se enfoca en la actividad de unir frases para formar un texto, el cual se construye conforme a reglas de cohesión y organización retórica. También, con ésta logramos comunicarnos con los demás de manera más eficaz (López Ferrero y Martín Peris, 2013: 99):

...la capacidad de los hablantes de una lengua reconocer las clases de texto que se emplean en su entorno, la forma como se deben interpretar y la función que tienen en su sociedad. Como hablantes de una lengua y miembros de una sociedad, podemos comunicarnos con los demás y lograr nuestras metas (personales y profesionales) gracias a nuestro conocimiento de estas clases textuales o *géneros* discursivos.

Volvemos a la presentación de Bachman (2000: 112-116) que tenemos pendiente de explicar, a la segunda categoría sobre la competencia pragmática. La que se hace responsable de las relaciones entre frases (competencia del discurso) y actos realizados por medio de estas frases (competencia funcional). Esta intención de decir algo es llamada «fuerza ilocutiva» y se encarga de delimitar el uso funcional del lenguaje o la adecuación de las frases, a fin de ejecutar funciones lingüísticas aceptables. La noción de esta competencia ilocutiva puede dividirse en tres tipos de acto de habla según la teoría de Searle (1969 citado por Bachman, 2000: 112-113): 1) *acto locutivo* que es un simple acto de decir algo; 2) *acto proposicional* que se trata de un predicado acerca de algo; y 3) *acto ilocutivo* se refiere a la función usada para decir algo.

Consiguientemente, no es inapropiado considerar que la competencia pragmática está involucrada también en la competencia sociolingüística para llevar a cabo funciones lingüísticas de forma conveniente de acuerdo al contexto. Dado que la competencia sociolingüística está determinada por las características del contexto específico que nos sirve de indicador para realizar el uso de lenguaje de modo más adecuado. Por eso, con frecuencia

las siguientes habilidades son tratadas bajo la competencia que estamos explicando ahora: sensibilidad y habilidad para interpretar referencias culturales.

Desde un punto de vista de Hymes (2000: 37-41), sin embargo, si queremos desarrollar una teoría de los usuarios de la lengua y el uso de la lengua o integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación y la cultura, no solamente hemos de entender que la gramaticalidad (competencia) y la aceptabilidad (actuación) se correlacionan de forma estricta, sino que debemos comprobar también que la competencia comunicativa está basada en cuatro dimensiones siguientes:

Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible (gramaticalidad): cuando el lenguaje funciona en concordancia con la posibilidad sistémica, es decir, cuando una construcción está formada de manera lo suficientemente gramatical, resulta mucho más fácil afirmar que es gramatical.

Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles (factibilidad): los medios disponibles para que las expresiones sean factibles no sólo son sintácticamente correctas, sino que esta característica también está relacionada con el comportamiento cultural y los factores psicolingüísticos como la limitación de la memoria, el mecanismo de la percepción y demás. Dicho de otra manera, la factibilidad no está limitada solamente a la lingüística.

Si (en qué grado) algo resulta apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa (aceptabilidad): desde un criterio comunicativo, los juicios relacionados con la adecuación no se asignan a diferentes esferas, como la lingüística y la cultural, ya que la gramática siempre continúa, existiendo una cierta intersección con la cultura. A modo de aclarar, las reglas son sensibles al contexto de subcategorización como las clases sociales, variaciones locales, etc.

Si (y en qué grado) algo se da en la realidad: entre las capacidades de los usuarios de la lengua existe algún conocimiento de forma tanto consciente como inconsciente de las probabilidades y variaciones como indicadores de estilo, respuesta, etc. Esto muestra que un hablante no puede inventarse lo que quiera, ya que aunque la estructura no puede reducirse a probabilidades de ocurrencia, el cambio estructural no es independiente de ellas o la competencia comunicativa no se puede restringir a los sucesos, y, por tanto, no puede ignorarlos.

Mientras que Canale (2000: 65-69) explica, por otro lado, que la comunicación se consiste básicamente en el intercambio y negociación de información entre dos y más personas mediante la utilización de símbolos tanto verbales como no verbales, de forma oral, escrita, visual o de un proceso de producción y comprensión. La competencia pues consta fundamentalmente de cuatro áreas de competencia cuyos contenidos y límites se explican a continuación:

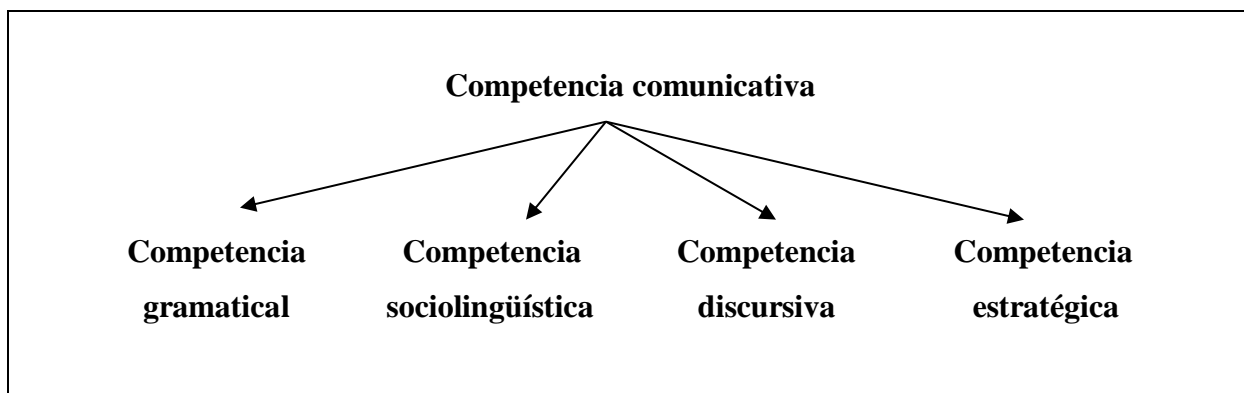


Figura 2: El modelo de la competencia comunicativa

Competencia gramatical: en conexión con características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Explicado de otro modo, esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad exigidos para elaborar y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.

Competencia sociolingüística: se preocupa de los medios y formas en que las expresiones deben ser producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos. Por consiguiente, este componente depende de factores contextuales como la situación de los participantes, los objetivos de la interacción y las normas, las convenciones de la interacción, la adecuación del significado y la adecuación de la forma. La adecuación de los enunciados, de todas formas, tiene que ver con el alcance de las actitudes que son empleadas.

Competencia discursiva: en que se combinan aspectos gramaticales y significados para expresarse mediante un texto hablado o escrito en diferentes géneros. La unidad de un texto pues está compuesta por medio de la cohesión en la forma, por la cual la estructura de frases se junta y la interpretación de un texto se hace fácil, y la coherencia en el significado que funciona para hacer referencia a las relaciones entre los distintos significados en un texto.

Competencia estratégica: los motivos por los que se utilizan las estrategias de comunicación verbal y no verbal derivan de la incompetencia en la comunicación bien por condiciones limitadoras en la comunicación real o bien por la insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y porque este medio estratégico aporta la efectividad de la comunicación.

Al comparar los tres modelos presentados observamos que hay una cierta semejanza entre las dimensiones, que las competencias pragmática y discursiva desempeñan un papel destacado dentro del concepto de la competencia comunicativa: Bachman y Canale separan la competencia discursiva o textual de la sociolingüística, y los tres autores consideran que las competencias sociolingüística y pragmática se interrelacionan entre sí. Esto explica la tendencia del estudio y análisis del discurso y la pragmática en los últimos años, hasta ser como áreas fundamentales de la lingüística teórica y aplicada, porque se consideran componentes esenciales en la adquisición y enseñanza de lenguas (Cenoz, 2008: 458).

De todas maneras, consideramos oportuno ampliar la explicación de uso de las estrategias de comunicación en que Bachman (2000: 121-122) incluye tres componentes:

evaluación, planificación y ejecución. El componente evaluativo nos ayuda a identificar la información imprescindible para cumplir un objetivo comunicativo en un contexto dado; determinar qué competencias lingüísticas necesitamos para enviar la información de forma más efectiva; compartir las habilidades y conocimientos con nuestro interlocutor; y evaluar si se ha cumplido la meta comunicativa.

El componente de planificación, que elabora un plan cuya realización tiene como objetivo alcanzar la meta comunicativa mediante la recuperación de puntos relevantes como gramatical, textual, ilocutivo y sociolingüístico. Por ejemplo, en el caso de un contexto de habla monolingüe, los puntos relevantes se basarán en la competencia de la lengua nativa. El sistema de interlengua, de la lengua materna, de la lengua segunda o extranjera puede ser empleado en el uso en contexto bilingüe, de segunda lengua o de lengua extranjera, de todas formas.

Por último, el componente de ejecución lleva a cabo el plan en el modo apropiado a la meta comunicativa y al contexto, mediante los mecanismos psicofisiológicos. Por ejemplo, la meta comunicativa en una asistencia a una reunión puede ser el entender mejor un área determinada de conocimiento. Entre tanto, el tema, el tipo de audiencia, nuestro conocimiento y habilidades son estudiados para evaluar la situación. También, se han de desarrollar expectativas relacionadas con los enunciados que deben ser interpretados de acuerdo con las habilidades de interpretar.

A modo de sintetizar, basándose en las explicaciones de los autores citados a lo largo de este capítulo, Escandell Vidal (2005: 27-28) manifiesta que la comunicación humana no se elabora únicamente por codificación y decodificación de mensajes, ya que estos dos procesos no resultan ser necesarios y suficientes para que haya comunicación, sino que simplemente pueden servirse del código lingüístico. La comunicación en realidad precisa la integración de contenidos codificados y conocimientos extralingüísticos, es decir, con el objetivo de construir la comunicación humana, se supone un conjunto de representaciones en la mente de otro

individuo y el emisor debe establecer la intención comunicativa mientras que el destinatario ha de reconocer la intención del emisor para interpretar la información.

Todo esto se puede detallar a través de estos tres componentes: *procesos* (variedad de tipos de operaciones que intervienen en el tratamiento de los datos), *representaciones* (componentes mentales que funcionan en la comunicación) y *elementos* (las entidades físicas observables en un acto de comunicación). También, se pone de relieve esquemáticamente de la siguiente manera:

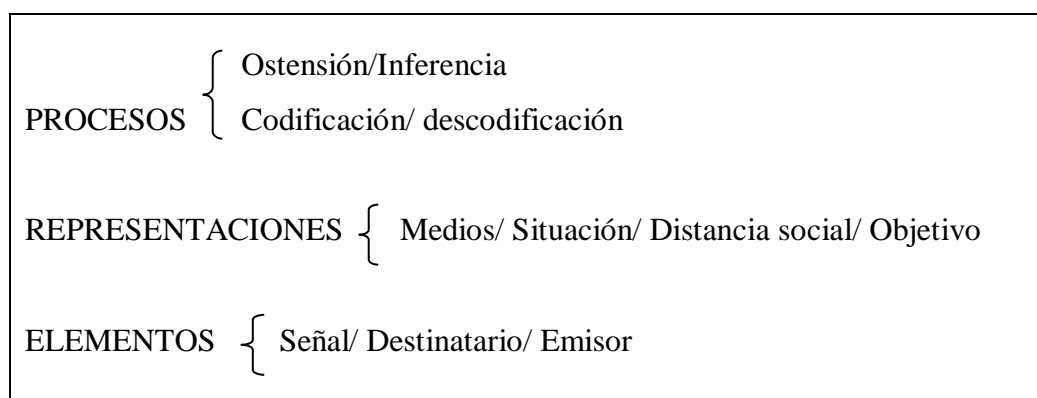


Figura 3: Los tres componentes de la comunicación

Continuamos con el estudio de Mendoza Fillola (2007: 20-66) en que se ponen de manifiesto la contigüidad y continuidad tanto lingüística como pragmática entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano (uso literario de la lengua u uso comunicativo), las cuales son anotadas al centrarnos en su modo de exponer el contenido y el significado. Esto se debe a que hemos de elegir palabras, expresiones, construcciones, registros, modalidades que son aptos para las situaciones comunicativas que son condicionadas pragmáticamente por la intención o la expresividad, tal como aclara (2007: 20): “...en el habla cotidiana, la connotación, la traslación de significados, la Paráfrasis, la elipsis, las sustituciones léxicas, la ordenación subjetiva de los elementos oracionales, entre muchos otros recursos, se utilizan a favor de una comunicación más eficaz, más expresiva”.

En otras palabras, la creatividad adecuada de las actividades de aprendizaje comunicativo normalmente se basa en la presencia de esa continuidad en las distintas modalidades textuales y discursivas, dado que las observaciones sobre el uso de lengua estimulan de modo cognitivo la reflexión sobre el sistema y los usos de la lengua meta. Los textos literarios, por ende, son uno de los materiales seleccionados que representan actos comunicativos y recursos contextualizados dentro de su propio espacio de ficción, mientras que aún preservan sus modalidades lingüísticas y discursivas.

La construcción del significado por parte del lector⁴, por ello, está provocada por la interacción eficaz al participar en la lectura de textos literarios, la cual facilita el establecimiento de las habilidades lingüísticas y cognitivas del aprendiz-lector como se ha citado anteriormente. Sin embargo, las competencia lectora y comunicativa, aportadas de la recepción de textos literarios, que refuerzan los específicos conocimientos e inferencias del lector, se construyen dependiendo de la actividad del lector –sea reconocimiento, integración significativa de elementos, normas del sistema, etc.- que se vincula con los conocimientos básicos del aprendiz. Esta dificultad que plantea la lectura de textos, por un lado, sirve como desafío para que el aprendiz-lector vaya repasando y actualizando sus conocimientos lingüísticos y que los aplique en el uso comunicativo.

El desafío mencionado está condicionado por lo que previamente el alumno-lector conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura. Es decir, a través de la actividad receptora, los conocimientos del alumno se interrelacionan de forma cognitiva para hacen posible la síntesis personal del aprendizaje significativo de las nuevas referencias, usos y recursos, las peculiaridades del sistema de lengua con matices pragmáticos y comunicativos que se descubren cuando la lectura se relaciona con las siguientes proposiciones:

⁴ La diferencia de la competencia textual entre la competencia receptiva y la competencia productiva yace en la diferencia de participar como lectores o como escritores de textos. Por ejemplo, le es necesario a uno comprender textos escritos para tener participación social, pero no hace falta que uno tenga que saber producirlos. Igualmente, es necesario interpretar críticamente los discursos, como una parte de la competencia receptiva en la lengua oral, pero no tenemos que producir estos discursos si no queremos (López Ferrero y Martín Peris, 2013: 12).

1. La lectura de textos literarios se basan en los principios de comunicación.
2. La concepción del lector como un sistema de referencia del texto es resaltada.
3. Las actividades cognitivas se forma gran parte del proceso de recepción.
4. Las actividades de lectura deben activar los conocimientos previos del lector.
5. El aprendizaje de la lectura debe realizarse de manera lingüístico-comunicativa, pragmática, cultural y estética.
6. Los textos literarios deben ser recibidos como un conjunto de materiales de aula.
7. Los conocimientos comunicativos y funcionales son los principios fundamentales en el planeamiento didáctico.
8. La concepción de competencias comunicativa y pragmática es la base de la secuencia de los contenidos.

La utilización de estos materiales literarios, por ende, requiere al alumno realizar actividad cognitiva en que aparecen los componentes, elementos, normas y niveles del sistema lingüístico en su función poético-literaria (los recursos y los usos expresivos y creativos); también se ven obligados a trabajar con las facetas pragmáticas de la comunicación y convenciones estéticas.

1.5 LA JUSTIFICACIÓN DEL USO DE TEXTOS LITERARIOS PARA ESTA INVESTIGACIÓN

A propósito, el estudio de Martínez Sallés (2004) considera que la clase no se dedica efectivamente a la literatura, sino a textos literarios por ser muestras culturales de la lengua que los alumnos deben conseguir y, además, por ser textos auténticos y comunicativos cualificados, por esta razón, actualmente en muchos centros de enseñanza de las culturas occidentales tienden a utilizar los textos y manuales del objetivo comunicativo sin muchas dudas (Jurado Morales y Zayas Martínez, 2002: 20) o como se acentúa en las palabras de Sanz Pastor (2006: 12): “El discurso, la ideología, la cultura se reflejan en los textos que, a su vez,

coadyuvan a la conformación de dichos discursos y perspectivas ideológicas, como el grano de arena se acumula hasta convertirse en montaña.”

En el artículo de Martin Peris (2000 citado por Acquaroni, 2007: 51-52) se lleva a cabo una investigación sobre la utilización de textos literarios en la clase de lengua y cultura y se demuestra que los cinco parámetros surgidos son:

1. La literatura se relaciona con el resto de la unidad didáctica de carácter preponderante tanto temática como nociofuncionalmente aunque, eventualmente, tal apariencia de la literatura también ocurre sin una intención aparente.
2. El ambiente comunicativo se basa en el aprendizaje incluido en el desarrollo del texto literario, debido a la práctica de negociación de comprensión lectora e interacción oral.
3. La comprensión global es origen de las habilidades posibles que impulsen a los alumnos en función con la utilización de texto literario.
4. La mayoría de las actividades en cuanto a la literatura suele consistir en un único ejercicio aislado, es decir, independiente del resto, cuyas preguntas se generan del texto.
5. El final de la unidad se cierra a menudo por el lugar y la función del texto literario añadiendo dentro de una sección que no sea correspondiente con la unidad anterior, por lo cual, a veces por la falta de tiempo, de la actividad sobre el texto literario se prescinde.

Por ello, conforme a la sugerencia de Sáez (2010), cabe buscar nuevas formas de establecer la función de aprendizaje de lengua de manera que la literatura pueda formar parte. Por ejemplo, si el texto literario ayuda a resaltar las actividades de leer, escribir, los mecanismos de funcionamiento lingüístico, etc., es conveniente intentar imbricar la lengua y la literatura para formar la conexión lengua-literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. Dado que la lectura es la habilidad lingüística que se halla en

constante actividad, la lectura también permite desarrollar otros tipos de destrezas y conocimientos lingüístico, comunicativo y cultural.

Sin embargo, el hecho de que los alumnos se vean obligados a adquirir determinadas estructuras gramaticales o léxico del que no tengan conocimiento al llevar a cabo la expresión oral o comunicativa, supone que muchas veces la priorización del uso oral de la lengua obliga a retrasar la utilización de la literatura hasta la fase en que el uso escrito tenga dominio en el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, la literatura queda prácticamente exiliada de los niveles iniciales de aprendizaje y con razón.

La literatura contiene el lenguaje literario y un uso lingüístico considerablemente dificultoso y poco beneficioso en la vida habitual para los alumnos de los niveles básicos e intermedios, los cuales van preparándose para realizar lo más posible una comunicación en lengua meta con los hablantes de comunidad distinta sobre situaciones y temas de la vida cotidiana (Jurado Morales y Zayas Martínez, 2002: 21). A pesar de todo, en esta complejidad existe una ventaja para entrenar las destrezas de los alumnos como señala Acquaroni (2007: 57) que: “La complejidad sintáctica que presentan a veces determinados fragmentos literarios también conlleva beneficios para el aprendiz al ofrecerle la oportunidad de evaluar sus habilidades”.

Asimismo, como ya se ha comentado anteriormente, la literatura es la única expresión artística mediante la lengua como materia prima (Acquaroni, 2007: 54-56) cuyo denominador común del lenguaje literario se vincula con el uso estándar: un mismo sistema de signos dirigidos por la misma normativa lingüística. Los textos literarios entonces constituyen una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de la lengua extranjera como cualquier tipo de material textual auténtico tal y como indican Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 21) cuando señalan que: “El texto literario es, en los métodos comunicativos, una fuente de información lingüística”.

En cuanto a las competencias léxica y semántica, las cuales también están incluidas imprescindiblemente en la competencia comunicativa, el texto literario puede dar muestras inagotables, debido a que es fructífera en palabras necesarias aunque pueden no ser ocasionalmente demasiado frecuentes en el lenguaje mientras que su léxico se contextualiza de manera cuidadosa y encima es bien sabido que cada palabra en el texto literario a menudo está en el catálogo de palabras bien elegidas de manera que el aprendiz puede acceder al verdadero significado.

En definitiva, la literatura ofrece un contexto preciso y perfecto para poner en actividad o en la práctica funciones lingüístico-comunicativas sin tener que elaborar las situaciones; la forma de usar la lengua, de realizar actividades utilizando los diferentes recursos lingüísticos existentes en el texto asociándolos con determinadas funciones comunicativas contextualizadas (Jurado Morales y Zayas Martínez, 2002: 21). Y claro está, una forma de llegar al uso de la lengua es, precisamente, mediante su utilización real y práctica lo cual se halla fácilmente en los textos literarios tal como afirma Pedraza Jiménez (1998: 61) al establecer que: “Ya la lengua real -me parece a mí- solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) La comunicación espontánea con nativos, que solo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir 2) La lectura de textos literarios”.

Compartiendo el mismo punto de vista, Mendoza Fillola (2007: 13) añade que el aprendizaje de una lengua extranjera puede elaborarse incluso más allá del simple desarrollo de hábitos comunicativos. Dada la diversidad de recursos lingüísticos que aportan los textos literarios, las producciones didácticas pueden ser diseñadas de varias formas para enriquecer la competencia comunicativa mediante la recepción de estas creaciones escritas y por otra razón: “Los textos literarios son un input para el alumno, pero mucho más para el profesor, en cuanto que le posibilitan gran cantidad de actividades y posibilidades en el aula, ya que no se trata sólo de los textos, también de los procedimientos” (Molina Gómez y Jucelia, 2008). Como esta actividad comunicativa se presenta bajo unas tipologías que determinan algunos procedimientos, los alumnos y los profesores pueden aprovecharlos para llevar a cabo las

actividades lingüísticas de uso, de producción y de comprensión, de reflexión o de control consciente del uso (González Nieto, 1997: 145).

Como comprenden López Ferrero y Martín Peris (2013: 9) que para realizar una comunicación mediante el lenguaje, hemos de construir o interpretar textos para que nos sirvan de medio para hablar, siempre y cuando no sean frases o palabras aisladas porque no son a través de ellas como hablamos. Y este proceso de creación e interpretación comunicativa de textos, normalmente, implica la utilización adecuada de material de naturaleza lingüística, palabras, sintagmas, etc. como bases no verbales. Es posible concretar en otras palabras, pues, que gracias a nuestra creación e interpretación de una enorme variedad de tipos de texto, la comunicación se produce.

Los mismos autores (2013: 22-25) aclaran, por añadidura, que el hablante de una lengua tiene capacidad de identificar los objetivos y función social de cada texto a través de los elementos comunes que forman cada clase textual. Este reconocimiento es naturalmente de la competencia textual que posee cada usuario de una lengua experimentado, es decir, gracias a su conocimiento implícito de los diferentes géneros textuales (narrativo, descriptivo, argumentativo y explicativo) y de las medidas usuales en que se constituyen estos discursos.

La interpretación crítica mediante el conocimiento implícito o la capacidad acabada de mencionar, de razonar y concebir la lectura, la escritura y sus equivalentes en la lengua oral, por lo tanto, supone procesos de interacción comunicativa. Estos procesos tienen la función de explicitar el punto de vista, los valores y las representaciones sociales escondidas en el texto, y el significado social de los géneros a los que pertenecen. Sin embargo, se considera importante recordar que la competencia crítica no está relacionada ni con el nivel dominio de una lengua ni con la complejidad del tipo de texto, sino particularmente con una actitud ante los discursos y su diversidad. A fin de crear y mejorar esta competencia crítica, habrá que tener en cuenta la implicación del hablante en la comprensión y producción de un texto como miembro de su comunidad, la ayuda de la activación de sus conocimientos previos y el fomento de la

discusión e intercambio de puntos de mira con otros lectores o escritores, pues tiene que ver son ella.

Pérez Esteve y Zayas (2009: 62) exponen procesos cognitivos que tenemos que considerar, pues están involucrados en el desarrollo de la competencia crítica:

1. Detectar el problema, es decir, darse cuenta de que algo tiene que ser incapaz de funcionar en el texto, o en el plan establecido previamente.
2. Identificar el problema, notar por qué y en qué consiste lo que no funciona (problema de registro, falta de un determinado tipo de marcadores del discurso, error de concordancia entre sujeto y predicado, orden de las palabras en la oración, etc.).
3. Corregir el problema detectado con el objetivo de mejorarlo.

Según la cita de Acquaroni (2007: 53): “La literatura es una reserva inagotable y permanentemente renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco multicultural y plurilingüe” y, por ende, no cabe ninguna duda de por qué en la clase de lengua y cultura se encuentra con frecuencia la utilización de literatura, con el objetivo de demostrar articulaciones culturales de la lengua meta como base de varias actividades didácticas posibles, entre otras razones.

Pese a que el texto literario cuenta con su complejidad inaccesible que está incorporada al modo en que esta manipula la lengua, este material literario no se diferencia de otros discursos por esta razón, sino por la especial riqueza con la que presenta un modelo de mundo. Por citar ejemplo, los textos clásicos no únicamente proveen al lector de lecturas infinitas, sino que también transforman su sentido en el diálogo con otras épocas y otros textos (Ferrús Antón, 2014: 209).

Sitman e Ivonne (1994) acentúan la doble importancia del contenido de los textos literarios como herramienta para un acercamiento cultural y, al mismo tiempo, como vehículo para el desarrollo de la interlengua. Esto se debe a que el texto literario es capaz de estimular e

incitar al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas del mismo. En fin, al dirigir la clase de idiomas se debe centrar el foco de la instrucción en cómo el lenguaje escrito es usado para explorar y comunicar significado y, cómo las estructuras sintácticas y el léxico del español son empleados para la comunicación.

De todas maneras, siempre tenemos presente la sugerencia de Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 22), como un consejo importante para la clase de lengua extranjera, que, con el objetivo de avivar la enseñanza adquisitiva de la lengua extranjera, esta se caracterizará recomendablemente por posponer el comienzo del aprendizaje de manera consciente, la manera más clásica, hasta que los alumnos hayan acumulado una experiencia de un mínimo suficiente para aprovechar los elementos lingüísticos que se pretenden. Por consiguiente, se necesita una mayor rentabilidad del modelo de adquisición natural de la lengua antes que usar otros modelos, de la misma manera que aprenden los nativos.

Pese a ello, todavía consideramos importante que los alumnos tengan que ser introducidos tempranamente en toda clase de manifestaciones textuales y situaciones en las que les permitiesen descubrir por ellos mismos sus parámetros enunciativos: “Así se favorecería que pudiesen ponerlos en funcionamiento en situaciones comunicativas, o que sistematizaran la observación de los mismos, correlacionando la forma global con las manifestaciones lingüísticas de superficie” (Bassols y Anna, 1997: 15).

A modo de resumen, desde punto de mira de Albaladejo García (2007), la utilización de textos literarios cuenta con el abanico de posibilidades abundantes de elección de un texto adecuado al nivel de los alumnos que raramente se encuentra el docente en la situación de no poder encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase. Además, como ya sabemos todos, las obras escritas literarias aportan con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no solemos encontrar en el lenguaje hablado.

Es decir, a través de los textos literarios el lector extranjero se pondrá en contacto con estas formas que se convierten en su modelo para enriquecer sus habilidades. Este enfoque para la adquisición de la nueva lengua es imprescindible, dado que el alumno tiene acceso de forma inconsciente al léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a convertirse en una parte de su esfera lingüística; y estos elementos, más tarde, serán reconocidos por el alumno en otro contexto fuera del texto literario o para su práctica.

2. TEXTOS NARRATIVOS PARA ESTA INVESTIGACIÓN: NOVELA Y CUENTO

2.1 QUÉ ES “LA NARRACIÓN”

Álvarez (2000: 17-18) explica que la narración es el hecho de relatar uno o unos hechos ocurridos a lo largo del tiempo, cuyas acciones sucedidas están relacionadas con unos personajes y tienen su propia línea temporal, así como su conclusión. Normalmente, los acontecimientos son narrados de experiencias conocidas, bien porque las ha vivido el que narra, bien porque las ha conocido de alguien, pero narra el relato como si fuera testigo presencial. Este modo de comunicación de contar cosas es muy habitual en las manifestaciones lingüísticas del individuo. Tal como expone abajo García Peinado (1998: 22):

Sabemos que relatar es una de las principales actividades a que se entrega el hombre por medio del lenguaje hablado. Tanto es así que una parte considerable de la producción lingüística se estima que es relato: contar las propias experiencias personales y las ajenas de las que hemos sido testigos o que nos han contado... El hecho de que una parte notable de la literatura y de la poesía oral sea narrativa indica la importancia de la narrativa en las sociedades.

Como demuestra el estudio de García Peinado (1998: 22-23), la esencia del concepto y de los modos lingüísticos de la narración proviene de los conceptos de *mimesis* y de *diégesis*. La *mimesis* exige que el emisor produzca la materia textual en situación de inmediatez en el uso del lenguaje, es decir, tanto el emisor como sus personajes tienen que representar el texto de manera directa, sin que las otras personas tengan oportunidad de presentarlo por ellos. Mientras que la *diégesis*, conforme al criterio de Aristóteles, se presenta de manera indirecta: aunque el emisor o los personajes no están presentes en determinadas situaciones, aún son capaces de decir o contar lo que no han conocido como si fuesen testigos presenciales. El resultado de este hecho está destacado en la temporalidad referida y la enunciación que está consiguientemente bajo el punto de vista de la persona que cuenta. Por añadidura a esta

descripción, Gómez Redondo (2008: 11) plantea su opinión sobre la particularidad de la acción de *contar* de la siguiente manera:

La particularidad esencial del lenguaje narrativo reside en la acción de *contar*, en la necesidad de transmitir unos hechos (verídicos o inventados) con el fin de que sean creídos y, sobre todo, de que sean asumidos desde una conciencia receptora que pone en juego toda una serie de mecanismos de recepción de los elementos contenidos en esa obra.

Suponemos de la cita del autor (2008: 12-43), por ello, que el *contar* está basado en tres acciones principales: la primera, la imaginación del receptor-lector puede desempeñar un papel significativo en la recepción de la totalidad de los datos tanto reales como ficticios; la segunda, el que narra debe buscar los recursos que le faciliten la transmisión de esa información requerida de hechos y de experiencias; y la tercera: la acción de contar exige la construcción de una estructura para organizar adecuadamente los datos. De esta manera, el *contar* se convierte verdaderamente en actos comunicativos lingüísticos. Las comunidades sociales de todas las culturas y las lenguas necesitan elaborar los actos mencionados para llevar a cabo un modelo explicativo de su identidad, el que asegura su existencia y relación social con los demás.

Normalmente, la acción de ficción, frecuentemente encontrada en los textos narrativos, tiene la misma representación que la imagen de la realidad. Esto se debe a que los ideales de un tiempo histórico o actual se presentan de vez en cuando por medio de la asimilación. Por esta función, el receptor-lector consigue luego una perspectiva determinada para conocer el mundo y tener contacto con la realidad que le está rodeando, aparte de adentrarse en la función del lenguaje narrativo utilizado en esta ocasión. Entonces, en este acto de contar la filosofía y el lenguaje comparten el marco espacio-temporal: el principio que determina el conocimiento humano y la comunicación en que se constituye la existencia de las personas.

La organización de la ficción, asimismo, consiste en los planteamientos de su realidad para transmitirla coherentemente al receptor-lector, quien interpreta los datos organizativos creados por el emisor-autor. En este proceso, el lenguaje es la única herramienta que puede

aumentar y facilitar las limitadas capacidades receptivas de la comunicación del individuo a través de las medidas de utilizar las palabras conocidas, organizar las oraciones introduciendo los esquemas que aclaran unas determinadas ideas, etc.

Por ende, el acto de contar se detiene naturalmente en la selección de las palabras y oraciones para organizar y transformar unos recuerdos y hechos en planos constituyentes de la materia textual, a fin de que sean recibidos e interpretados de acuerdo con unas expectativas de la persona que cuenta, tales como el ámbito requerido por el que debe penetrar el receptor-lector en la obra literaria determinada. Afirmación que hace falta recordar al receptor-lector sobre las cinco ideas básicas que debemos tener en cuenta al estudiar el discurso narrativo:

1. Todas las obras poseen la ficcionalidad: es el orden de la ficción que se utiliza de distintas maneras en el discurso narrativo, para que los cambios posiblemente sufridos por una materia textual que se ha escrito en dos momentos sean descubiertos y entendidos.
2. La ficcionalidad es pragmática: a fin de que las perspectivas de la ficción se conviertan en una realidad comunicable, el proceso de desdoblamiento de voces dentro de la ficción se articula según los particulares planos lingüísticos de la creación narrativa.
3. La ficcionalidad es un invento del propio narrador: el ámbito de referencias que el autor-emisor quiere que el receptor-lector reciba para rellenar sus limitadas certidumbres es el trabajo del que tiene responsabilidad el narrador.
4. La ficcionalidad es la literariedad: las operaciones de selección y de construcción de materiales textuales narrativos dependen del criterio del narrador.
5. La ficcionalidad es el pensamiento de la ficción: la posibilidad de poder crear o inventar la ficción.

Todo esto viene a corroborar que la realidad narrativa es creada básicamente por una determinada voluntad estilística (narración) que está operada por un autor a través de unos modelos lingüísticos; y con ellos el autor va construyendo un modelo o una representación

textual (relato) en que yacen las distintas líneas argumentales (historia) que dan lugar a la realidad narrativa. O sea, estas tres instancias: 1) el plano del estilo (narración); 2) la estructura narrativa (relato) y 3) el contenido textual al que se conforma (historia), son las que forman parte de cualquier discurso narrativo.

Tal como Baquero Goyanes (1993: 140-141) explica, por otro lado, la realidad lingüística se constituye en una organización formal dentro del tiempo de la narración (las aspectualizaciones verbales y por las voces del narrador y los personajes) y el tiempo del relato (estructura externa), que luego se convierte en trama narrativa o argumental (tiempo de la historia que está construida con sus propios límites). Sin embargo, este tiempo de la historia en realidad tiene poco que ver con el tiempo de la supuesta realidad en que se hallan el autor y los lectores. El motivo se basa en que tal tipo de tiempo tiene una función bien distinta, pues su orden está controlado por el tiempo del relato y, además, se hace dependiente de la intencionada construcción de la estructura de pensamiento que tiene que ser asumida mediante de la lectura. Por ello, es frecuente encontrar la visión del mundo, que desempeña el papel de hacer progresar las acciones en un orden que pocas veces va a ser lineal.

Para Tomachevski (1982 citado por Pozuelo Yvancos, 1994: 228), la trama narrativa o argumental se identifica con la modalidad que adopta la constitución del relato como ordenación de una secuencia de hechos. De esta manera, encontramos posiblemente una misma trama pero es presentada desde varios discursos diferentes, por ejemplo, la historia de un navegador y su posterior descubrimiento, cuyos motivos de una historia deben haber derivado regularmente de un orden lógico de la realidad de los hechos (un orden lógico-casual-temporal). Sin embargo, esta historia decide dar existencia a muchos discursos o argumentos: en una novela se puede presentar el descubrimiento de una nueva tierra antes que la propia historia del navegador. Por defecto, el narrador es la persona que elige todos estos elementos: argumento, construcción, presentación u ordenación de los hechos.

2.2 CARACTERÍSTICAS NARRATIVAS

En el artículo de Bustos Gisbert (1996: 100-102) se demuestran las características de los textos narrativos desde dos perspectivas distintas de la siguiente manera: según la perspectiva de macroestructura, los textos narrativos se definen como una concurrencia de acciones (construidas a partir de hechos y personas o voces) en el tiempo. Una sucesión de hechos suele tener lugar en una situación determinada en la que tienen existencia una serie de personajes como intervinientes. La función de los textos narrativos, desde esta perspectiva, tiene, como punto de partida, un estado de cosas que sufre una transformación hasta que se resuelve, consiguiendo un nuevo estado de equilibrio.

Habitualmente, se parte de un contexto informativo común en el que el emisor hace referencias contextuales correspondientes con la esperanza de que su mensaje tenga aproximación a un máximo número posible de destinatarios. Dicho de otro modo, el canal de emisión se considera muy fundamental, puesto que las condiciones situacionales de emisión son imprescindibles en esa construcción contextual. Ponemos por caso, la necesidad de la contextualización entre una revista internacional y una local, que se resuelve comparativamente distinta.

Considerando, por otro lado, desde el punto de vista de la superestructura, se encuentra una dependencia directa de la coherencia temporal mediante un predominio de los conectores temporales. En el sentido de que tal hecho posee como correlato una tendencia a realizar las progresiones de carácter lineal en que no hace falta la aparición explícita de conectores de naturaleza temporal, así como tampoco de los conectores temporales en la forma verbal. El hilo narrativo tiene una construcción primordialmente lineal, mientras que las variaciones de tema sirven como explicaciones de ciertas situaciones que se salen estrictamente del hilo narrativo.

Otra característica formal de las narraciones es la *Polifonía*, la cual no se concentra en las numerosas voces existentes en un texto narrativo, sino que hace referencia a la estructura

de dos voces propias de los textos que se dividen en los dos tipos de narraciones (Bustos Gisbert, 1996: 97):

1. Narraciones no literarias en que se encuentran tres voces básicas: narrador (yo emisor), narratorio (tú destinatario) y voces citadas (terceras personas).
2. Narraciones literarias que dan existencia a los cuatro contextos siguientes: autor (yo emisor), narrador (yo emisor que puede coincidir con el anterior), narratorio (tú receptor), lector (tú receptor que puede coincidir con el anterior) y voces citadas (terceras personas).

La *verosimilitud*, conforme al estudio de Álvarez (2000: 19-27), también es una de las características fundamentales de toda narración. Como es bien sabido, el arte nunca aporta un realismo puro, sino que en él existe una huella de la realidad o de la visión personal del autor. Por ende, es la verosimilitud la que tiene la responsabilidad de hacer que los hechos parezcan verdaderos. La verosimilitud, entonces, se origina por el relato de hechos conocidos o vividos personalmente. Se puede elaborar una riqueza de nuevas situaciones, siempre que los acontecimientos de los personajes y los ambientes sean fijos y adecuados. Por este motivo, a veces la copia exacta de la realidad puede causar confusión con respecto a la narración verdadera.

Asimismo, se considera una buena narración el texto que puede mantener el interés y la curiosidad del lector a lo largo de la transmisión y la recepción comunicativa. Los elementos proporcionados para este objetivo son la caracterización de personajes, la acción y la distinta dimensión humana, el ambiente en que se lleva a cabo la acción, etc., mediante los cuales el narrador puede utilizarlos para llamar la atención del lector de forma bien estructurada.

Sin embargo, los textos narrativos normalmente están incluidos de otros tipos de textos. Dicho de otro modo, pueden involucrarse dentro de los mismos los textos descriptivos y los diálogos, como una de las medidas expresivas necesarias en el proceso de la elaboración narrativa. Dado que estas dos formas textuales se consideran como un conjunto de hilos

narrativos para caracterizar adecuadamente a personajes y ambientes mediante el diálogo y la descripción, como afirma Gennette (1990: 201):

Todo relato comporta, en efecto, aunque íntimamente mezcladas y en proporciones muy variables, por una parte, representaciones de acciones y de acontecimientos que constituyen la narración propiamente dicha y por otra parte, representaciones de objetos o de personajes que constituyen lo que hoy se llama la descripción.

La descripción es natural imprescindiblemente de la actividad narrativa. Como se explica anteriormente que cada relato narrativo siempre posee unas notaciones sobre objetos y personajes. La descripción suele darse entre la espacialidad para delimitar algún rasgo, dar forma a los personajes, detallar los hechos contados según el punto de vista del autor. La diferencia reside, pues, en que estas dos formas (la narración y la descripción) se exponen como tal:

Tal vez sean las dimensiones especial y temporal las que pudieran servir para intentar la separación de uno y otro procedimiento. El describir alude predominantemente a un ir situando en un espacio dado una serie de rasgos de cuyo conjunto —de cuya sucesiva enumeración, o sea: de su ordenación temporal— nacerá la descripción buscada. El narrar, en cambio, hace referencia a un enumerar preferentemente situable en el tiempo.

(Baquero Goyanes, 1993: 43)

En cuanto al diálogo, desde entonces se considera el diálogo como un medio para reforzar las actividades expresivas; cuyas formas dialogadas son más fáciles de absorber y captar que los contenidos de forma reflexiva. Como el diálogo creado por el autor establece una comunicación lingüística de ficción entre los interlocutores (dos o más personas), el objetivo expresado mediante el diálogo frecuentemente es el de manifestar el carácter, modo de pensar, intenciones, etc. de los personajes; y el lector se convierte naturalmente en testigo presencial de las conversaciones dadas en la lectura. Por su utilidad versátil, también se halla este modo de expresividad en otros géneros literarios, no únicamente en la novela y el teatro. De todas formas, para facilitar gran amenidad a los textos de género narrativo, el diálogo

explicado brevemente arriba ha de construirse, recomendablemente, de la siguiente manera, según la perspectiva de Álvarez (2000: 26):

1. El diálogo expresado de forma directa: mediante este tipo, la presencia del narrador desaparece y deja que los personajes o los interlocutores se expresen y transpongan las palabras directamente.
2. El diálogo expresado de forma indirecta: este modo deja la intromisión del narrador y, aparece encima, de forma activa, como si fuese un interlocutor más. Su función sirve para dar lugar a los otros personajes que no tienen la oportunidad para presentarse por su cuenta y para provocar el cambio de los tiempos verbales y de las referencias pronominales.

Sin duda, estas dos formas del estilo tanto directo como indirecto constituyen fundamentalmente el diálogo. Y muchas veces los autores tratan de crear nuevas formas de representar el diálogo, aparte de la combinación de ambos, en que los dos alternan.

De opinión parecida, añade Gómez Redondo (2008: 121-123) sobre el diálogo que su papel discursivo yace en la estructuración de líneas para desarrollar el contexto y la materia textual y se da a conocer a través de algunos rasgos formales, tales como:

1. Por la función conativa en que el receptor es influido por el mensaje incidido por el emisor.
2. La indicación simultánea de varias referencias.
3. Los elementos metalingüísticos que se representan y de forma interrogativa.
4. La elaboración de la situación para expresarse y en la que se involucran los personajes.

Aparte del diálogo, Gómez Redondo menciona otra forma discursiva que también es posiblemente encontrarla en los textos narrativos, se trata de “el monólogo”. Esta forma expresiva permite que el personaje haga una reflexión profunda sobre su forma de ser y de

pensar; muchas veces se halla en modalidades elocutivas dramáticas cuando el personaje se encuentra con una extrema tensión. Por cierto, el modo de expresar este tipo dialogado es mediante el acto directo en que el personaje procura representar sus palabras.

Baquero Goyanes (1993: 42-43) y Gennette (1990: 202-204) resumen las líneas generales de los textos narrativos y descriptivos en el sentido de que lo narrativo y lo descriptivo pueden estar en una misma novela, y además, con otra consideración, que lo narrativo y lo descriptivo son modalidades distintas. Por hacer alguna aclaración, las diferencias de contenido son las que clasifican la descripción diferente de la narración, ya que en la narración las acciones o los acontecimientos tienen referencia como puros procesos, es decir, la temporalidad del relato es acentuada; mientras que la descripción se centra en la espacialidad sobre objetos y seres considerados en su simultaneidad como espectáculos, dejando el curso de tiempo de un lado, como se expone a continuación:

La diferencia más significativa sería pues que la narración restituye, en la sucesión temporal de su discurso, la sucesión igualmente temporal de los acontecimientos, en tanto que la descripción debe modelar dentro de la sucesión la representación de objetos simultáneos y yuxtapuestos en el espacio: el lenguaje narrativo se distinguiría así por una suerte de coincidencia temporal con su objeto, coincidencia de la que el lenguaje descriptivo estaría por el contrario irremediabilmente privado.

(Gennette, 1990: 203)

Finalmente, aunque existe la posibilidad de encontrar la descripción emancipada de la narración, tal autonomía apenas sucede; al contrario, la narración puede existir independientemente de la descripción. Esta dependencia de la descripción reside en que para perfeccionar la narración es conveniente enumerar los detalles necesarios para que el lector perciba lo que el autor quiere enseñar, además de tener en cuenta sus principios que son contar, enumerar organizadamente unos hechos que pertenecen a una experiencia conocida narrable. Por ejemplo, la epopeya, el cuento, la novela corta, la novela donde la descripción toma un papel imprescindible como un auxiliar del relato.

2.3 LAS TÉCNICAS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Normalmente, las técnicas que se enmarcan en los componentes de la creación del texto se relacionan con el *autor* y el *narrador*. Gómez Redondo (2008: 42-43) pone de manifiesto que el autor puede ser tanto biografiado como real; se revela solamente su vida externa pero no se conoce su pensamiento interior. El autor, por este motivo, se tiene que disolver en la figura de narrador para rellenar la laguna entre el ámbito psicológico, introvertido del autor, y la creación literaria.

Este modo hace que el narrador se ocupe de la conciencia del autor, aunque aquella figura no tenga nada que ver con el ser que es él mismo. Los elementos emergidos de dicha conciencia suelen tratarse de la representación del mundo en que el escritor quiere que los personajes se desenvuelvan y estén en función de aspectos educativos, sociológicos o culturales para configurar la realidad textual. Por otro lado, la recepción del texto por parte del lector funciona más o menos de modo parecido al autor, es decir, se realiza desde la realidad o el punto de vista que posee cada individuo.

Asimismo, el orden de la narración, que forma parte considerable de la creación narrativa, se puede dividir en dos componentes importantes: el primero, la narración y la ficcionalidad, como se ha explicado en el apartado anterior, operan de modo similar porque el autor se convierte en narrador y, además, hace realidad su visión en un sistema de voces y de organizaciones por parte de la figura del narrador; y el segundo, el autor está presente en todo momento en la obra, ya que se hace responsable de las selecciones estilísticas, no sólo porque es su obra. Gómez Redondo (2008: 43) concluye en pocas palabras de tal modo: “La narración es el único medio por el que la ficción puede llegar a ser y, en cierto modo, explica el proceso de invención del que surgen las historias que se entregan al narrador para que las <<cuente>> y a los personajes para que las <<vivan>>”.

Continuamente, nos centramos en el modo comunicativo de la narración, según el estudio de Álvarez (2000: 28-31), el que se refiere a las relaciones entre el mismo con el autor,

por una parte, y con el narrador, por otra. Las figuras del autor-narrador dentro del terreno narrativo se pueden delimitar en ciertos discursos narrativos:

La narración en tercera persona se expresa de varias formas, por ejemplo, mediante el autor omnisciente. Es decir, aunque está ausente del relato, dice más que los propios personajes, debido a que es quien conoce toda la historia de todo lo narrado, los acontecimientos exteriores y los sentimientos íntimos de los personajes. Al contrario de la técnica behaviorista o el campo limitado. El modo en que se narra a través de la tercera persona mientras que el autor está situado fuera del relato.

Por eso, el autor está situado detrás del relato y realiza la reflexión sobre las conductas humanas, pero como un mero observador de la acción y, así pues, puede pasar de algunos datos del acontecer. Sin embargo, es posible también la presencia del autor de forma oculta en la voz de un narrador-testigo. De esta manera, el autor no tiene que hacerse responsable de narrar directamente, ya que el narrador es el que asume el papel de contar en tercera persona lo ocurrido a otros personajes del relato. Por último, mediante el enfoque narrativo múltiple, donde varios personajes pueden contar la misma historia pero desde los distintos puntos de vista⁵.

La narración en primera persona, donde el autor se hace protagonista y se identifica con lo contado. Es frecuente encontrar esta técnica cuando se narran las vivencias y testimonios del autor de forma autobiográfica. Esto hace que las voces del yo-autor sean confundidas con las del yo-protagonista, aunque, de hecho, el autor suele estar por encima del protagonista. Añade Baquero Goyanes (1993: 80-83) que se destaca la utilización del relato en primera persona porque el escritor quiere narrar desde la pasión subjetiva y así puede resaltar su yo; el proceso objetivador relacionado con la primera persona se denomina el *monólogo interior*.

⁵ Esta técnica también es llamada “punto de vista” según el estudio de James (1934 citado por Baquero Goyanes, 1993: 79). Algún o algunos personajes, mediante esta manera, configuran y presentan los hechos narrativos según su punto de vista o conciencia intermediaria.

De esta manera, se revelan las almas de los personajes mientras que la verosimilitud artística no se rompe al expresar el autor su punto de vista. Además, se puede caracterizar en varias formas según el mismo autor (1993: 80): “...van desde la pura narración en primera persona a las memorias, cartas, diarios, etc. La llamada novela epistolar viene a ser una subespecie de la modalidad apuntada, en la cual la acción nos es dada a conocer a través de las cartas de uno o más personajes”. Por otro lado, la novela en forma dialogada también nos permite hundir en lo que piensan y sienten los seres cuyos diálogos leemos.

La narración en segunda persona, es frecuente combinarse con alguna de las técnicas narrativas anteriores, es decir, no se forma en una obra completa. Siempre y cuando el narrador sepa más que el protagonista, el pensamiento del personaje será analizado por el narrador quien restringe la información que quiere comunicar al lector.

La narración dinámica, donde es habitual acelerar el ritmo temporal del relato que posee partes muy largas, por ejemplo, novelas. Las técnicas de acumular las formas verbales son utilizadas para intensificar la acción y aproximar el tiempo de lo ocurrido al tiempo en que se tarda en contar el texto. Entonces, la indicación del breve espacio temporal sirve para informar del recorrido del protagonista en el texto narrado.

García Peinado (1998: 23-25) pone de relieve, asimismo, que podemos conocer los acontecimientos y palabras de una tercera persona a través de la hilación de los sucesos. Puesto que es habitual encontrar los acontecimientos que se encadenan unos a otros en una relación casi de causa a efecto y en los que también aparecen nuevos elementos. Esto se denomina un progreso ligado a la dinámica de acontecimientos. Es decir, este modo de texto se centra en la narración de unos acontecimientos; y está llamado narratividad. Al contrario del segundo tipo que se fija más en el discurso, dado que se progresa mediante una articulación lógica, basada en elementos sintácticos que resaltan una argumentación; y está llamado discursividad. En síntesis, una narración es una serie de acontecimientos ligados entre sí que aportan la implicación del tiempo para elaborar tal conexión.

Entretanto, Gómez Redondo (2008: 115-118) habla también del modo de comunicación que se halla en los textos narrativos y lo distingue en tres tipos como el estilo directo, el estilo indirecto y el estilo indirecto libre. Y cada uno tiene unas características determinadas como se explica a continuación:

El estilo directo: el narrador es la persona que da paso a los personajes, de manera que estos pongan de relieve sus opiniones y vivencias. Hay varias posibilidades de construir este tipo de enunciados, tales como por medio de la mediatización del narrador que determina los juicios o valores desde los que el personaje habla en una descripción; por la interferencia del narrador en las palabras del personaje, aplicando los matices con los que ha de ser asumida esa realidad narrativa; por la libre exposición de acciones y de conductas descubierta en las palabras de los personajes mediante el uso de verbos de decir, que acentúa una indicación del ser que habla.

El estilo indirecto: de este modo el narrador asume, interpretando o sintetizando, las palabras del personaje y, por esto, se implica una absorción de su conciencia, que no obtiene una libertad expositiva; a pesar de que sean las palabras que realmente hubiera podido decir, al no haberlas dicho él, su dimensión caracterológica se revela anulada.

El estilo indirecto libre: queda relacionado con el procedimiento del monólogo interior; de esta manera el narrador no únicamente se siente contento con la transmisión de las ideas del personaje, sino que también quiere mostrar el modo en que las piensa, los mecanismos por los que se impone esa conciencia enfrentada a situaciones de extrema tensión o sorprendida en una transmisión libre de ideas.

Álvarez (2000: 18) opina, como conclusión, que, aunque existan muchos principios formales y ciertas técnicas, la narración sigue siendo un arte. Los más destacados de la narración siguen siendo el principio de la acción, y la escritura compleja de los hechos sucedidos a lo largo de un tiempo y espacio, porque ha de referirse de forma simultánea al motivo por el que sucede y a la manera como se interrelacionan unos acontecimientos con

otros. El relato pues se origina de aquello que se cuenta, es decir, a veces lo ocurrido puede ser interrumpido pero todavía tiene que avanzar de forma progresiva hacia un final lógico.

2.4 ESTRUCTURA DEL DISCURSO NARRATIVO

La estructura del discurso, según la reflexión de Pozuelo Yvancos (1994: 230), normalmente consiste en el procedimiento de que *Alguien* (conocido como *Narrador*) cuenta los acontecimientos (conocidos como *Historia*) que se organizan según un orden, con una duración, desde uno o varios puntos de vista, etc. a *Alguien* (conocido como *Receptor Narrativo*), lo cual se expresa sistemáticamente a continuación:

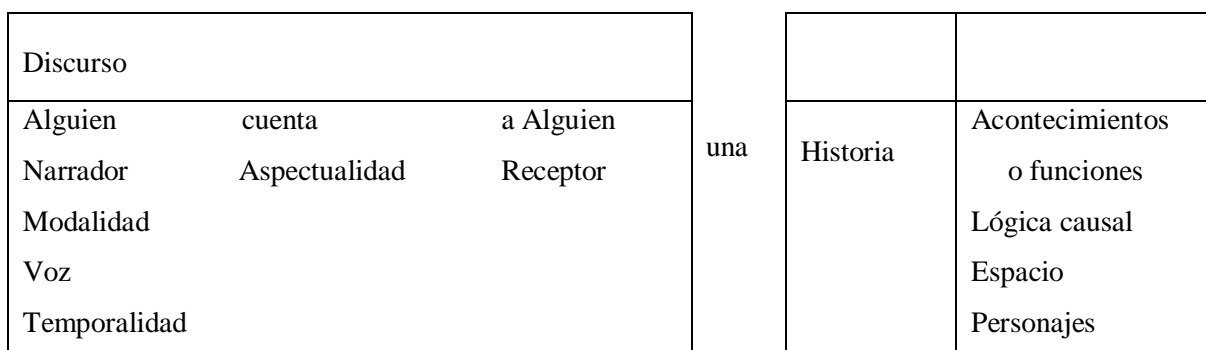


Figura 4: La estructura del discurso

Considerado importante, por ello, el distinguir entre autor y narrador desde el comienzo por haber posiblemente confusiones entre los mismos y para aclarar esta estructura del discurso, según el mismo autor (1994: 237-264):

Autor Real – Lector Real: ambos existen en una realidad con nombres y apellidos. Mientras que el autor es el que lleva a cabo la producción de una obra, el lector real es la otra instancia empírica que tiene oportunidad de leer dicha obra. Entonces, con frecuencia, el análisis de las relaciones en este nivel suele ser producido desde el punto de mira sociológico entre productor y consumidor.

Autor implícito no representado – Lector implícito no representado. Según el estudio de Booth (1974 citado por Pozuelo Yvancos, 1994: 237-238), el autor implícito deriva del segundo-yo del autor y se hace responsable del desdoblamiento de la imagen del autor, que puede ser reducida por la lectura. Mientras que el lector implícito no representado es un lector que da existencia a un texto y reconstruye a su modo un conjunto de normas y hasta imagen ideal que quiere percibir del autor implícito.

Autor implícito representado – Lector implícito representado. En este caso, el autor se representa a sí mismo como el autor codificado en el texto, cuya responsabilidad es realizar comentarios de forma explícita, sobre-justificaciones y todas ocurrencias de la voz del texto diferenciadas de la presencia del narrador; en la que éste puede criticar y corregir lo contado de aquél. Muchas veces nos encontramos, sin embargo, con dificultades para distinguir al autor implícito representado en el narrador por la neutralización de la oposición de estas dos figuras, lo cual hace que el narrador emplee el papel del autor implícito representado. Por otro lado, el lector implícito representado es con el que dialoga el autor implícito representado o narrador, es decir, es el tú o el lector inmanente al que el contenido del texto se envía.

En el plano de la modalidad o el tipo de discurso que utiliza el narrador para dar información comunicativa, se da a conocer cómo se relatan los hechos y cómo se seleccionan palabras para narrar una historia, dado que existen grados de la representación narrativa. Por citar un ejemplo, el lector puede recibir detalles de manera más o menos directa o el relato le aporta al lector más o menos detalles. Conviene saber entonces que la modalidad es condicionada por dos categorías considerables: 1) los tipos de discurso verbal —directo, indirecto, indirecto libre— utilizados para transmitir lo acontecido y 2) la oposición entre narración y descripción tal como ya hemos visto en el apartado anterior. Con respecto a los tipos de discurso verbal, se categorizan según la siguiente tipología de reproducción:

1. El discurso del narrador que no especifica ni el contenido ni la textura verbal del personaje, sino que el narrador solamente afirma que existe un acto de habla: “Gabriel discutió con su novia ayer”.

2. El narrador da a conocer un discurso del personaje en que se da cuenta del tema del que se trata el contenido del discurso: “El piloto informó a sus pasajeros del retraso de vuelo”.
3. Discurso indirecto de reproducción conceptual en el que el propio personaje reproduce lo dicho, sin que se preocupe el narrador por designar elementos discursivos del personaje: “Ana contó a su marido que estaba embarazada”.
4. El personaje reproduce un discurso indirecto que no solamente aporta el contenido de lo dicho, sino que también refleja algunos aspectos de su formulación verbal y su estilo de habla: “Andrés declaró a su familia que se mudaría a vivir con la pequeña Amelia”.
5. Discurso indirecto libre, considerado el más complicado y definido como una forma intermedia entre el discurso del narrador y el discurso del personaje. Este discurso produce tanto gramatical como semánticamente una acumulación entre el discurso del narrador y el discurso del personaje: “Mario fue a confesarse a la policía. Era absolutamente impactante que lo hiciera”.
6. Discurso directo en que se encuentra el diálogo caracterizado por las palabras del personaje entre comillas o con alguna otra marca ortográfica: “María dijo a su padre: ‘es bueno que estemos juntos para la cena navideña’”.
7. Discurso directo libre es la oposición del discurso anterior por no hace falta ninguna marca ortográfica para producir el discurso directo.

La relación entre el tiempo y el relato acentúa los componentes como la *frecuencia*, el *orden temporal* y la *duración temporal*. El primero, la frecuencia es la modalidad temporal de la narración sobre las relaciones de frecuencia de hechos en la historia y frecuencia de enunciados narrativos de esos hechos. El segundo, el orden temporal y también conocido como la primera constancia en relación con el orden temporal e historia, hace referencia a las discordancias entre el orden de sucesión en la historia y orden de sucesión en el relato. Concretamente, el discurso narrativo normalmente está repleto de anacronías de orden general en que la linealidad del lenguaje obliga a un orden sucesivo para hechos simultáneos. Sin embargo, no es única la presentación 1 2 3 4 5 de la historia, dado que la narración puede

desenvolverse en el relato en muy diferente orden por basarse en multitud de anacronías particulares.

Nos parece oportuno hablar del concepto de la anacronía de forma más detallada aquí para obtener el mejor entendimiento sobre la distancia temporal que separa el tiempo en la anacronía. Conforme al estudio de Genette (1974 citado por Pozuelo Yvancos, 1994: 262), esta anacronía se distingue posiblemente dos grandes tipos: 1) la anacronía hacia el pasado (retrospectiva), es decir, hay una narración primera acontecida en presente, a la que se agrega una segunda narración que sucede temporalmente antes de ese presente; 2) la anacronía hacia el futuro (prospectiva o anticipadora), al contrario, primero se da existencia a una narración sucedida en presente antes de añadir una narración que sucederá en el futuro. Afirmación que se destaca en la observación de Ochs (2003: 277-278): “Las narraciones pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético, habitual, o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo”.

Volvemos a lo que hemos dicho sobre *la duración temporal*, al hecho de que se dé una coincidencia entre la duración de la historia y la del discurso. En el relato literario descubrimos la alteración del ritmo o anisocronías, cuyos principios pertenecen a las cuatro formas fundamentales siguientes:

1. *Resumen*, la anisocronía tiene lugar cuando en una serie de frases se intensifican o resumen párrafos, páginas o la información de la historia que no se llegan a relatar.
2. *Escena*, marca el intento de ofrecer ante nuestros ojos el transcurso de la realidad tal como sucedió, es decir, la escena dialogada crea historia y discurso y, por ello, se entiende que la escena tiene una función opuesta al resumen.
3. Por *elipsis*, hay que entender fragmentos de historia, tiempo que se ha omitido, bien indicando elipsis determinadas o indeterminadas.
4. *Pausa descriptiva*, es lo opuesto a la elipsis, dado que su función no tiene que ver con la eliminación de un tiempo, sino que se llega a pormenorizar algún aspecto de la

historia de manera que se origina un tiempo del discurso de mayor duración que el de la historia.

Asimismo, el estudio de Álvarez (2000: 20-35) en el que subyace una consideración tradicional, también se habla de los elementos que constituyen la esencia del relato, que serían: la acción, los personajes y el ambiente en que ocurre la acción:

La acción: es habitual que en una narración algo tenga que suceder y eso que sucede es la acción. La acción puede construirse de los sucesos que van sucediéndose y tiene organización de forma progresiva y cronológica: los acontecimientos van apareciendo hasta llegar a un desenlace según un criterio causal. Este modo cronológico de relatar cuenta con las siguientes fases: a) presentación de la acción, los personajes y el ambiente; b) desarrollo de los acontecimientos y c) solución final de los sucesos planteados.

Sin embargo, este orden cronológico y lógico se puede contaminar por la presentación de los hechos que deberían suceder más adelante en la narración con el fin de que los acontecimientos finales se relaten a continuación después del comienzo de la narración. La ventaja de este procedimiento, que es uno de los recursos más tradicionales de la narración literaria, se encuentra en la atención del receptor, ya que éste será provocado por la curiosidad.

Los personajes: la importancia de los personajes se debe a que los hechos realizados por los personajes forman parte de la narración. Pues así, para crear los personajes se requiere la habilidad extrema del narrador para presentarlos como seres vivos que tienen sentimientos. Es decir, se ha de convertir a dichos personajes en unos seres humanos que representan tanto los rasgos físicos como los psicológicos; aunque su personalidad y forma de pensar no se debe comunicar de forma explícita, sino que se debe dejar al lector descubrir paulatinamente aspectos del personaje. Este descubrimiento por parte del lector se realiza a través del diálogo, la actuación del personaje en los acontecimientos, las palabras de otros personajes, etc.

El ambiente o el lugar donde se constituye la acción y la actuación de los personajes para crear un fondo de credibilidad. En este proceso de concretar el ambiente, es normal averiguar que los personajes serán condicionados por el marco espacial que aporta el ambiente en que están presentes. Además, hay relatos en los que el ambiente se involucra en la acción y otros relatos que ofrecen una integración menor.

Gómez Redondo (2008: 153-163) está de acuerdo con la suposición de que la creación del espacio o del ambiente es un elemento constituyente de los personajes y también del tiempo narrativo, el cual es otro componente menor que se origina del espacio. La relación entre el espacio y el personaje resulta compleja, debido a que normalmente el tiempo se integra en la vida de los personajes y estos, a su vez, dan sentido a esas referencias. Para obtener un mejor entendimiento explicamos este procedimiento de combinar las referencias que luego conforman el espacio de la siguiente manera:

La trama espacial es el primer elemento que entrega el autor. La creación del espacio de este modo es articulada en el dominio de la narración. Es decir, nada más iniciar el relato, se introducen los elementos necesarios para establecer el espacio en el que están sumidos los personajes. Lo beneficioso de este procedimiento consiste en que el autor podrá tener después preocupación por los aspectos o signos de los personajes, para concentrarse primero en el fondo de las relaciones que elabora el espacio.

El personaje tiene la función de describir el espacio. Para completar esta responsabilidad, el personaje puede hacerlo de un modo directo o mediante la descripción de los sitios en que se encuentran o visitan. De esta manera, el lector será introducido rápida y efectivamente en una inmersión de la realidad textual.

El espacio es elaborado indirectamente por el personaje: la información del espacio transporta al lector a través de las acciones del personaje y sus palabras. Por ello, las referencias al espacio tienen sentido tras haber terminado de hablar o haber atestiguado el personaje un ciclo de acciones narrativas.

Finalmente, Garrido Domínguez (1996: 193-195) afirma que resulta evidente que los soportes discursivos del relato son el verbo y los deícticos adverbiales. A través de la utilización de ellos, los juegos con el tiempo analizado, y el desarrollo y constitución del discurso narrativo son posibles. Esto es, el progresivo desprendimiento de los deícticos del tiempo es paralelo a otros procedimientos para acelerar el ritmo del relato como en el estilo indirecto libre, el monólogo interior, etc. Además, el control del tiempo por parte del sujeto de la enunciación narrativa alcanza al lenguaje que le sirve de medio para su plasmación en el marco del relato, es decir, la manipulación temporal no se delimita solamente en el plano compositivo.

En resumen, la relación del tiempo de la historia y el tiempo del discurso aporta una serie de variaciones que pueden conformarse como relaciones de orden temporal en que los acontecimientos de la historia son factibles en el relato; relaciones de duración que se trata de la rapidez de los hechos de la historia frente al ritmo del discurso; y relaciones de frecuencia de los hechos repetidas en la historia y en el discurso (García Peinado, 1998: 150).

Además, Ochs (2003: 295) expone que, como la narración es una actividad que tiene su propio sentido y es una herramienta primaria que permite retener experiencias en la memoria, por consiguiente, quienes intervienen activamente en las interacciones narrativas y se presentan como narradores y receptores son los que ejercen el derecho de ser coautores de la narración. Este derecho a co-narrar, como sabemos todos, es un derecho poderoso que comprende mundo pasado, presente y futuro, y por supuesto, mundo imaginado.

2.5 APROXIMACIÓN A LA NOVELA Y EL CUENTO

Baquero Goyanes (1993: 54-62) valora que la novela normalmente cuenta con la extrema flexibilidad que proviene de sus abundantes posibilidades de cruce con otros géneros, de los que toma elementos, y de cuyos avances expresivos también se aprovechan. Pese a ello, la novela aún no es un mosaico de géneros, obtenido por fusión de varios o de todos ellos.

La emoción estética derivada de la novela corta y del cuento posee un rasgo distinto a la implicación en la novela. La nota emocional del cuento y de la novela corta se considera única y emitida de una sola vez, según su extensión, pero indivisible. De una novela habitualmente se recuerdan situaciones, descripciones, ambiente, pero no siempre el argumento. Mientras que un cuento se recuerda íntegramente o no se recuerda. En otras palabras, mientras existe la posibilidad de que las peripecias de una novela puedan complicarse, no sucede lo mismo en el cuento, cuya trama o situación debe tener el suficiente interés o fuerza emocional como para ser clavado en la cabeza.

En cuanto al cuento, los tres tiempos principales que se hallan en él son exposición, nudo y desenlace; los cuales están tan apretados que casi son uno solo. Esta característica influye en el sentimiento del lector, es decir, el lector de una novela podrá sentirse desilusionado por el primer capítulo, pero de repente, quizá en el segundo capítulo, recupere su interés; lo que es menos posible en el cuento, puesto que hay menos líneas y entonces no hay suficiente tiempo para atraer la atención o la recuperación sentimental del lector. Otra diferencia importante de la novela y el cuento podría ser obtenida del distinto manejo que en uno y otro género afecta a elementos aparentemente comunes, por ejemplo, caracterización de personajes, diálogos, descripciones de paisajes y ambientes, etc.

Cabe recordar también que tanto el novelista como el autor de cuentos, según el mismo autor (1993: 145-146), pueden narrar en tercera o en primera persona, servirse de la forma de diario o de memorias, del diálogo, del monólogo interior, de las descripciones, etc. Además, con solo reducir la escala o con miniaturizar en el cuento lo que en la novela tiene dimensiones normales, lo que conseguimos sería un correcto repertorio de técnicas narrativas no diferenciadas de las novelescas.

Insistimos de nuevo, de todas formas, en que el problema de las técnicas narrativas aplicadas al cuento resulta más complejo de lo que parece, y precisamente por sus fenómenos especiales y consecuencia que conlleva y suscita el citado proceso de reducción. En el cuento, como se ha explicado, el narrador no dispone de tiempo, de páginas para hacer el lento análisis

de ellas. Entonces está claro que el diálogo hallado en el cuento depende de la trama, del argumento, de la situación; y una descripción transportada a sus páginas se convierte en una intolerable carga. Al contrario, en una novela se encuentran páginas y páginas para relatar las descripciones.

Según Bobes Naves (1993: 39-40), la novela es una obra literaria en la que se establece una relación entre un narrador y un narratario, figuras textualizadas de un autor y un lector, que tienen función como los sujetos de un proceso recursivo de comunicación literaria. La novela, como todos sabemos, es una historia literaria en prosa y narrativizada que empieza desde el proceso de comunicación a distancia entre el autor y el lector, que recursivamente se origina en el discurso como un proceso de comunicación entre un narrador y un narratario.

De todos modos, el cuento y la novela corta no se distinguen de la novela únicamente por sus dimensiones en un mayor o menor número de páginas, sino que parece que los caracteres estructurales diferentes que provienen de su propia extensión podrían ser otra clave con que diferenciar el cuento y la novela. A fin de concretar, el cuento no obedece a una intención novelesca de representar la vida humana en su totalidad, puesto que su estilo rápido y compacto no puede facilitar análisis minuciosos del mundo interior o exterior de los personajes y, en cambio, la novela corta representa un acontecimiento sin amplitud como se puede encontrar en una novela, por lo que no tiende a dedicar espacio a la descripción más detallada de ambientes o de personajes; su ventaja se manifiesta entonces en la mayor vivacidad al ritmo y la historia de los acontecimientos, más que en el análisis psicológico de los personajes y de sus conductas.

A pesar de todo, nos parece interesante resaltar que con cierta frecuencia la novela se ha relacionado genética e históricamente con el cuento, y se ha mantenido la creencia de que en principio la novela es naturalmente un conjunto de cuentos, por ejemplo, relatos breves que se unen de forma que pueden ser muy diversas por ocupar un espacio común o por un elemento coordinador, que puede ser un personaje, objeto, idea, etc. Después de estos elementos se convierte en un relato extenso, en otras palabras, una novela.

Tal como se refleja en el estudio de Tomachevski (1982: 252 citado por Bobes Naves, 1993: 40) las obras narrativas se pueden dividir en dos categorías. La primera, la forma pequeña o cuento y, la segunda, la forma de grandes dimensiones o novela. El cuento se entiende en general como una historia sencilla, con una sola veta narrativa que sigue una cadena de situaciones nucleares, en forma lineal y sucesiva, sin expresarse mucho en los motivos libres. Contrariamente, en la novela son frecuentes los cambios de focalización y de distancia entre el narrador y los personajes según las épocas y las concepciones dominantes sobre las posibilidades de conocimiento, etc.; en ella se encuentran también los motivos libres con mayor o menos profusión, o divagaciones y descripciones que detienen la narración, porque son motivos estáticos.

2.6 ¿POR QUÉ LOS TEXTOS NARRATIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA?

Los cuentos permiten conocer, practicar y aprender el uso de los tiempos verbales, la concordancia, las preposiciones, la adjetivación, la sinonimia y la polisemia, por ejemplo: facilitan la adquisición de familias léxicas, campos semánticos, léxico específico, etc.; ofrecen una enorme variedad de tipos textuales y discursivos, descripciones, narraciones, moralejas, diálogos, soliloquios..., así como permiten practicar el uso de conectores...

(Santamaría Martínez, 2006: 80)

La cita mencionada arriba nos hace recordar las ventajas de los textos narrativos, que nos pueden servir de apoyo o herramienta para aprender en el aula de ELE. De acuerdo con este objetivo nos adentramos en sus beneficios aprovechables; empezamos con el estudio de Bobes Naves (1993: 28-30) que manifiesta que la novela pragmáticamente es un medio intersubjetivo en un proceso de comunicación a distancia, de valor literario y posee una finalidad. Es decir, en los textos literarios narrativos, como la novela, hallamos su explicación por relación a unos principios, tales como los estéticos, antropológicos, sociales, etc. De esta manera, la novela resulta ser una herramienta de comunicación social mediante una expresión

estética, que facilita un proceso de interacción entre el sujeto-autor, el objeto (discurso con sus unidades: personajes, acciones, tiempos y espacios) y unos receptores.

En comparación con otros géneros literarios, los textos narrativos cuentan con un proceso de comunicación en su propio discurso que más se parece al que se da entre el autor, la obra y el lector reales. La recursividad se halla en todos los textos de este tipo aunque cada texto narrativo presenta este efecto de recursividad de forma distinta, concordando con varias posibilidades respecto al narrador, al discurso y al narratorio. La relación dialógica autor—obra—lector es siempre la misma mientras que la relación literaria de narrador—narratorio hallada en el texto puede ser siempre diferente y, además, forma cuadros muy distintos combinando en ellos varias circunstancias de voz, de desdoblamientos, de distancias, de perspectivas o de modos.

Asimismo, conforme al mismo autor (1993: 50-53), los textos narrativos no parecen ser objeto adecuado para un estudio literario, sino más bien para un estudio lingüístico. Dada su composición narrativa se trata del conjunto de los motivos y su distribución en el texto, de los cuales podríamos generar un estudio temático o dar lugar a un análisis sintáctico lingüístico. Por citar un ejemplo, podríamos trabajar con los criterios que se utilizan para elegir los motivos para la historia y cómo se organizan en el argumento de la obra o como los siguientes aspectos del análisis del discurso de los textos narrativo:

1. La narración costumbrista, que normalmente se interesa por el tipismo lingüístico.
2. La posibilidad de dosificar la información mediante indicios verbales, particularmente, en los textos narrativos de aventuras o de tipo policíaco.
3. Los elementos dramáticos de los textos narrativos, es decir, la manifestación de los diálogos de los personajes que da lugar al estudio de los monólogos, de los diálogos, interiores y exteriores, de los llamados estilos directo, indirecto, indirecto libre, etc.

Todo esto es posible porque los textos narrativos se caracterizan, bajo la integración de una serie de discursos aportados por varios personajes, en un solo discurso textual, y porque

cada uno de los cuales pone de relieve un modo de contemplar las cosas y el mundo en general. Más que eso, cada uno de los discursos es el resultado de un plurilingüismo originado por la concurrencia de la historia y las formas de hablar en ella y del espacio social y geográfico en que se genera el tal discurso.

Encima, las unidades sintácticas que conllevan los textos narrativos pueden servir como herramienta para aprender el elemento conductor como el tiempo, el cual suele ser articulado en los dos aspectos siguientes: teniendo en cuenta la duración, la simultaneidad y la sucesividad que son criterios para fundar un orden en los motivos y averiguar el tema en que se detiene el relato; o teniendo en cuenta unas relaciones verticales entre la serie de los motivos de la historia y el momento de narrar. Esto es, el tiempo se relativiza creando un pasado, un presente y un futuro (Bobes Naves, 1993: 173). Seguidamente, según el trabajo de Álvarez (2000: 34-35), exploramos los procedimientos lingüísticos más empleados al elaborar los textos narrativos:

Las formas verbales: en la narración se cuenta los hechos sucedidos a lo largo del tiempo y, por ello, cuando se encadenan unos con otros adquieren un nuevo significado. Es habitual descubrir que en el texto narrativo el tiempo que suele predominar es el pretérito indefinido, mientras que también se hallan el presente y el imperfecto pero en menor medida, ya que en el imperfecto se considera el tiempo más adecuado para la descripción.

De todas maneras, en ocasiones se utiliza el presente para relatar lo histórico, con el objetivo de acercar el pasado al presente del lector. Este último empleo del uso del presente narrativo ya se hace más habitual y puede alternarse con el indefinido, lo que provoca posiblemente un brusco salto temporal. El imperfecto, por lo tanto, tiene la presencia más frecuente en los textos narrativos y puede aportar el valor descriptivo a través de la introducción de los aspectos explicativos al margen de los hechos narrados.

Las estructuras sintácticas que se tratan del significado de proceso y acción que todo relato conlleva. Por ello, en primer término, se analiza una marcada tendencia por la

predicación, estructura más adecuada para expresar la progresión y el movimiento. En segundo término, pese a que la organización general de la narración sea coordinativa, la complejidad narrativa y la inserción de planos temporales aún favorecen la utilización de la subordinación temporal. Es comprendido entonces que la sintaxis viene exigida desde el propio contenido de lo narrado.

El texto narrativo tiene el fin determinado de servirse de un número adecuado de figuras literarias. Por ejemplo, de acuerdo con la visión personal de un autor, hace falta echar mano de figuras literarias para detallar esa impresión subjetiva. La metáfora también puede sustentar distintos niveles de un relato, o incluso una novela entera.

Con respecto al lenguaje literal, ha establecido Lázaro Carreter (1987 citado por Romera Castillo, 2013: 39) que el lenguaje literal es el utilizado en comunicaciones que deben ser producidas en sus propios términos, y que de esta manera deben conversarse. Los mensajes literales intentan, así, hacer eternas comunicaciones importantes para el emisor, el receptor o para ambos. Al contrario, aunque el lenguaje no literal se emplea para una comunicación fugaz y momentánea, es el que se emplea para permanecer.

Romera Castillo (2013: 39) hace un comentario adicional sobre este asunto cuando dice que ambos tipos de lenguaje —literal o no literal— pueden manifestarse de forma tanto oral como escrita. Por citar un ejemplo, las cartas o las instrucciones, al ser muchas veces textualidades sustitutas de mensajes orales, entran en el lenguaje escrito no literal; los textos literarios, jurídicos o científicos, pertenecen al lenguaje escrito literal; las expresiones folclóricas no escritas pero que son conservadas por los pueblos de boca en boca entran de lleno en el lenguaje oral literal; y la conversión diaria, hay que considerarla entonces como el lenguaje oral no literal.

Asimismo, Sánchez Lobato (1994) pone de relieve que cuando se quiere caracterizar un periodo de la vida de la lengua por medio de la expresión escrita como la novela, es imprescindible recordar las puntualizaciones de todos conocidos como tener presente que no

es lo mismo la lengua hablada que la expresión escrita de la lengua. Puesto que en la escrita caben más aproximaciones a otros mundos diferentes de la actividad cotidiana; y lo inminente y diario normalmente se queda para la lengua hablada, más espontánea, menos reflexiva y más habitual al hombre que la lengua escrita.

Por otro lado, en la manifestación escrita se demuestra más factible por su reflexión, reconocer la norma del sistema de la lengua, la norma sociocultural que cohesiona todo el sistema del español. Es evidente que una persona culta posee igual capacidad para reconocer dichas variantes desde la perspectiva de la hablada. Por ejemplo, el español corriente, el que se habla y oye todos los días, no difiere tanto de la lengua escrita como para ser considerados dos sistemas diferentes. Debido a que la lengua hablada puede tener bastante aproximación a la literaria como en una conferencia. Entonces es normal encontrar que en ambas clases de lengua pueden darse varios registros, variando según la intención y el grado de cultura del que se expresa.

Como sabemos, el relato puede desempeñar un papel ejemplar en el aula de E/LE de intercambio porque en el interior del relato existe una gran función de comunicación: hay un dador del relato y hay un destinatario del relato. Tal como en la comunicación lingüística, yo y tú se presuponen absolutamente uno al otro; del mismo modo, no puede haber relato sin narrador y sin oyente (o lector). Por consiguiente, lo que se analiza habitualmente no son los motivos del narrador ni los efectos que la narración produce sobre el lector, sino la descripción del código a través del cual se otorga significado al narrador y al lector a lo largo del relato mismo (Barthes, 1990: 25).

Igualmente, de acuerdo con Martín Vegas (2009: 219), el aprendizaje de la lengua debe practicarse mediante los textos, porque el aprendizaje mecanicista de la gramática no puede ser nunca la metodología didáctica principal, sino solo un apoyo en fases iniciales para fijar contenidos. Un ejemplo de esta necesidad es que, muchas veces, los alumnos confunden los tiempos verbales por la falta de conexión entre el aprendizaje mecanicista y memorístico de los paradigmas y el contenido, función y uso de los verbos en la comunicación. Por eso,

consideramos importante utilizar los textos narrativos como herramienta en la enseñanza de la gramática comunicativa o la gramática del texto que a continuación explicaremos.

3. APROXIMACIÓN A LA GRAMÁTICA DEL TEXTO

3.1 ORÍGENES DEL ESTUDIO DEL TEXTO

...la tarea de los futuros profesores de castellano y de idiomas en general es la de proporcionar a sus alumnos un amplio espectro de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la comunicación y la interpretación de diferentes textos es de máxima importancia. En otras palabras: en las ciencias humanas, además de la formación lingüística y literaria, es necesario brindar un destacado componente de ciencia del texto y de la comunicación.

(Dijk, 1983: 17)

Para lograr comprender las palabras expuestas arriba, es imprescindible adentrarnos en los orígenes del estudio del texto, dicho de otra manera, conocer los problemas experimentados al estudiar las ciencias referentes a textos de uso. El estudio de las lenguas según el mismo autor (1983: 17-19) apenas permite considerar las características generales del uso gramatical de un idioma determinado en los diferentes tipos y contextos, sino limitándose al interés por la lengua como sistema. Precisamente, por ello, los aprendices de idioma a menudo se encuentran incapaces de aplicar eficazmente el conocimiento aprendido en el aula a las situaciones reales.

Igualmente en los estudios literarios y lingüísticos, entre otros, aparece un asunto de cuestión parecido al estudio de lenguas. Desde entonces la investigación lingüística hace referencia frecuentemente a la estructura de un idioma o cualquier aspecto relacionado con él, pero, poco, al contenido y a las formas de uso, los cuales se descubren cuando se analizan paralelamente los estudios lingüísticos con los estudios literarios.

Es decir, mediante el estudio de utilización de la lengua en los textos literarios o textos de uso social, tales como anuncios, periódicos, instrucciones de uso, contratos, leyes, revistas, etc., ya que la ciencia del texto hace referencia a todo tipo, tanto de textos como de contextos.

El hecho de que las características de los textos y su uso puedan aclarar las dificultades de las estructuras y funciones literarias en diferentes contextos comunicativos, los estudios lingüísticos y literarios finalmente se desarrollan como una ciencia integradora nueva, llamada “*lingüística del texto*”.

Existe, sin embargo, la teoría de muchos autores sobre la consideración de que la retórica⁶ figura entre los antecedentes del estudio del texto. La retórica como una disciplina destacada desde la etapa de Aristóteles y hasta hoy día, y cuya preocupación se fija en la estructuración del texto pero de carácter ajeno a la lingüística. A pesar de ello, conforme a Bernárdez (1982: 21), la retórica, como disciplina, no desempeña un papel primordial en el desarrollo de la ciencia del texto, sino más bien como una influencia directa en su nacimiento. Simplemente porque el conocimiento que proporcionan los precursores de la lingüística del texto es del campo literario, poético o estilístico.

Dijk pone de manifiesto, además, que lo más importante de la retórica es el conjunto de reglas del arte de hablar *bien*, en vez de hablar *correctamente* como es la finalidad de la gramática. En consecuencia, la retórica se hace precisamente pragmática aportando las formas alternativas del uso de la lengua y la comunicación. Las estructuras retóricas trabajan, asimismo, en estrecha colaboración con las estructuras estilísticas⁷, las cuales tratan de la reflexión sobre las figuras de *estilo*, no de gramática ni de lingüística. En otras palabras, la retórica no es la única influencia en el nacimiento de la ciencia del texto, sino también la estilística.

⁶ Beaugrande y Dressler (1997: 50) pone de manifiesto que la retórica posee algunos intereses en común con la lingüística del texto, por ejemplo: 1) El acceso a las ideas y a la manera de organizarlas se consigue bajo el control de manera sistemática; 2) El paso entre las ideas y su expresión lingüística puede interceder por el entrenamiento consciente; 3) Cuando los textos diferentes expresan verbalmente las mismas ideas de formas distintas, habrá algunos que tengan una calidad superior a otros; 4) Habrá juicios sobre los textos según el efecto provocado sobre la audiencia concreta de receptores ; y 5) Mediante el texto se mejora la interacción comunicativa.

⁷ Quintiliano estableció cualidades de las estructuras estilísticas así: 1) Corrección; 2) Claridad; 3) Elegancia; 4) Adecuación. Estos principios estilísticos se identifican con las características de los textos de eficacia y efectividad. El hecho se debe a que todos los trabajos bajo el punto de vista estilístico se basan en que el estilo es el resultado de una elección, entre otras, durante el proceso de producción de un texto (Beaugrande y Dressler, 1997: 51).

El concepto de estilo, según la estilística, hace hincapié en las propiedades especiales, dentro de contextos sociales determinados, que son los motivos para los escritores y los hablantes de seleccionar las expresiones en su uso de la lengua o proceso de comunicación. Siendo la estilística estudiada junto con el estilo de la lengua, ya no se puede analizar la disciplina únicamente a través de palabras, grupos de palabras o frases individuales, sino la estructura de obra o el enunciado lingüístico como totalidad, tal como nos dice Bernárdez (1982: 22-23):

La razón del interés de la estilística por el texto completo es evidente, ya que desde el punto de vista literario, la frase no tiene otra función que la de ser elemento de un texto, y para conocer y estudiar estilísticamente una obra no basta con analizar las estructuras oracionales, sino que es preciso fijarse en la estructura de la obra en conjunto.

A lo largo de la breve aclaración sobre los orígenes de la ciencia del texto, en resumen, tal vez no se deba hablar de una ciencia del texto en sentido estricto. Dado que, a fin de obtener mucha información sobre las estructuras de los textos, conviene estudiar sistemáticamente las condiciones previas, las funciones y los efectos porque es primordial destacar el contexto en relación con la estructural del texto (Dijk, 1983:29).

3.1.1 PROPIEDADES DEL TEXTO

Una oración resulta de la unión gramatical de categorías en sintagmas y de estos en estructuras predicativas completas. Un texto resulta de la unión de enunciados (oraciones con un valor pragmático determinado) en secuencias que, relacionadas de manera correcta, dan como resultado un texto.

(Cuenca, 2010:10)

Dijk (1983) observa que la gramática normalmente tiene intención de analizar tanto oraciones como secuencias de oraciones. Basándose en que, si la oración es una parte del texto y la secuencia de oraciones puede constar de una única oración, las relaciones entre oraciones en secuencias, deben reflexionarse entonces en los mismos niveles gramaticales que la

estructura de las oraciones. Bernárdez (1982: 90) también está de acuerdo con esta suposición de que las oraciones son las unidades básicas del sistema, y que todo texto aparecerá en forma de oraciones superficialmente porque para producirlas tiene que aplicar esas reglas del sistema.

Sin embargo, respecto al trabajo de López Ferrero y Martín Peris (2013), las ciencias del texto, sobre todo en los ámbitos del aprendizaje y enseñanza de la lengua cuya una de sus actividades principales es análisis del texto, explicitan las propiedades del texto como un componente compartiendo raíz y semántica con otras palabras. Sus características también descansan en un conjunto de relaciones que se constituyen tanto entre el texto y el contexto social que le corresponde como en el interior mediante los elementos que las forman. Acompañando en la misma opinión a Dijk (1983:36): mientras las relaciones de oraciones y secuencias comparten los mismos elementos, que son *morfológicos* y *sintácticos* entre frases o secuencias, existe una propiedad exenta de la estructura de oraciones que se destaca en secuencia de oraciones. Dicha propiedad es la relación *semántica* entre frases, cuya referencia va dirigida al significado y a la relación de las frases⁸.

De todas formas, cabe aclarar también que en un texto puede haber dos tipos de oración: las simples y las compuestas o complejas (Bernárdez, 1982: 90). Además, conforme a la función recursiva de la gramática generativa bajo el estudio de Dijk (1983: 36-38) puede que las oraciones sean conformadas de longitud infinita y las propias oraciones posean probablemente estructuras secuenciales, es decir, como oraciones compuestas⁹. Las cuales pueden interpretarse como varias proposiciones simples, o actúan como “frase principal” o “frase subordinada” del todo compuesto, como por ejemplo:

⁸ La secuencia de las frases no debe ser interpretada semánticamente de forma aislada, sino que su interpretación ha de realizarse de forma relacionada (Dijk, 1980: 151).

⁹ Cabe mencionar que la competencia sintáctica puede distinguirse en dos aspectos: el primero que desempeña un papel en la organización de los elementos de la cláusula oracional; y el segundo, el que influye en la organización de una sintaxis más compleja con modelos cohesionados. Mediante esta competencia, la capacidad comunicativa de los mismos contenidos se difiere según la elección de estructuras sintácticas (Pérez Esteve y Zayas, 2009: 50).

1. *Como es verano, los estudiantes no van al colegio.*
2. *Como es verano, por eso los estudiantes no van al colegio.*

Hasta este punto, es obvio que las frases se pueden componer interminablemente largas y complicadas como en los ejemplos (1) y (2). A pesar de ello, todavía existen diferencias o semejanzas entre las frases compuestas y secuencias de frases como:

3. *Es verano. Por eso los estudiantes no van al colegio.*
4. *Es verano. Los estudiantes no van al colegio.*

Los sistemas entre las oraciones compuestas y las secuencias son evidentes. Logramos entender estas dos frases gracias a la relación pragmática dentro del contexto comunicativo y nuestra intuición que nos hace posible expresar el mismo contenido con la oración compuesta que con la secuencia de oraciones. No obstante, existe una serie de condiciones que establecen qué frases pueden componerse en forma de secuencias oracionales, a saber, las conexiones entre los significados y relaciones entre la referencia de oraciones. Estas relaciones de la estructura de secuencias o de texto son tal y como opinan Cuenca (2010: 10) y López Ferrero y Martín Peris (2013: 39-40), diciendo que un texto es un conjunto de enunciados interrelacionados desde el punto de vista pragmático (adecuación), semántico (coherencia) y sintáctico (cohesión).

Cohesión y coherencia son dos propiedades del texto inseparables, añaden López Ferrero y Martín Peris (2013: 39). La primera se relaciona con los planos léxicos y gramaticales que dan unidad al texto. Mientras la segunda se consigue por la relación que crea el lector entre el texto y el ámbito de uso en que se emplea, tanto situacional (las circunstancias de orden social y espacio-temporal en que se produce el texto) como cognitivo (el conjunto de conocimientos que emisor y receptor pueden compartir), y por el reconocimiento semántico que adquieren las palabras elegidas en ese contexto, como la explicación de Cuenca (2010: 10): “...al hablar de texto generalmente nos referimos tanto al conjunto de enunciados como a los aspectos extralingüísticos necesarios para producir e

interpretar dichos enunciados como conjunto significativo en función de una intención comunicativa y una interacción social.”

Además de las normas ya mencionadas de coherencia y cohesión, Beaugrande y Dressler (1997: 40-45) añade cinco normas más de textualidad para caracterizar un texto como texto. Esas normas son las siguientes:

1. La intencionalidad u objetivo que sigue el emisor.
2. La aceptabilidad que le da el destinatario al reconocerlo como un texto que le aporta la información comunicativa.
3. La situacionalidad que implanta el contexto al intercambio comunicativo.
4. La intertextualidad que es la relación del texto con otros anteriores a él.
5. La informatividad relacionada cognitivamente con la atención.

También las clasifican en dos planos: el plano pragmático (intencionalidad, situacionalidad, informatividad, coherencia e intertextualidad); otro plano es léxico-gramatical (cohesión y aceptabilidad). Mientras que cada plano conlleva distintas subcompetencias de la competencia comunicativa: la competencia pragmática, textual, sociolingüística, gramatical y lingüística.

A modo de resumen y según los trabajos de Bernárdez (1982: 85) y Cuenca (2010: 9), un texto es una ordenación de contenidos conceptuales de la realidad y sucesiones de sonidos o grafemas realizadas en función de las reglas de desarrollo de un texto y mediante el sistema de la lengua. Es decir, los textos son el resultado de la actividad lingüística del ser humano que trata del conocimiento del mundo del lector conseguido en otros lugares. Un texto, en consecuencia, no es únicamente un conjunto de oraciones, sino uno o más enunciados relacionados entre sí y con su enunciación. De esta manera, podemos concluir que dentro de un texto existen unos mecanismos que relacionan diferentes elementos lingüísticos entre sí y elementos lingüísticos con elementos extralingüísticos.

3.1.2 CONCEPTO DEL ESTUDIO DE LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

Es preciso recordar que la lingüística del texto no es una escuela lingüística como otras, sino un planteamiento holístico, no meramente estructural, es decir, que no se preocupa solamente por las estructuras del lenguaje. Centrada en el uso del lenguaje y no sólo en la identificación de subestructuras abstractas, la lingüística textual (LT) es el estudio del lenguaje a partir de su producto básico, el texto.

(Bernárdez Sanchís, 2008: 202)

Beaugrande y Dressler (1997), y López Ferrero y Martín Peris (2013) exponen que son muchas las definiciones de esta unidad desde finales de los años setenta del siglo XX: en el que aparece esta nueva teoría importante que se relaciona con la aplicación de las ya encontradas acerca del estudio del lenguaje. Se publicaron muchos artículos sobre la lingüística del texto, cuyos trabajos o puntos de vista son heterogéneos y a veces provocan confusión. En el plano amplio de la enseñanza de la lengua, de todas formas, los términos *texto* y *discurso* a menudo se asemejan como sinónimos, a pesar de que Martínez Sánchez (2011: 14) valora la oposición considerable entre el profesorado de *discurso* y de *texto* como manifestación oral y escrita, respectivamente.

Todavía no se ha establecido una metodología aplicable a los textos que haga posible compararla con la otra de enfoques más tradicionales, los cuales consideran objetos lingüísticos convencionales como la oración. Mientras, la lingüística del texto, por el contrario, ha resultado ir más allá de los límites oracionales y ser de mayor utilidad para los estudios literarios. Álvarez (2005: 41) comenta, por otro lado, que la explicación de algunos estudios sintácticos, sobre todo del generativismo, no se puede hacer adecuadamente sin tener en cuenta las frases anteriores y/o posteriores del mismo texto. Tal como aclara Bernárdez (1982: 31) las causas que han conducido al nacimiento de la lingüística del texto al siguiente:

1. Falta de aportaciones de carácter lingüístico a las disciplinas que se relacionan con textos completos.
2. Falta de explicaciones sobre los fenómenos que no se pueden comprender adecuadamente en frases aisladas.
3. Falta de incorporación de los datos semánticos y pragmáticos con los gramaticales.
4. Falta de seguir la directriz de realizar estudios integradores, a fin de no limitarse al reduccionismo de otras tendencias lingüísticas.

Por otro lado, siguiendo aún a Bernárdez (1982: 23), podemos encontrar los orígenes del estudio de la lingüística del texto tanto en estudios tradicionales sobre el discurso como en la lingüística tradicional. Debido a que la lingüística al principio hizo el análisis de la palabra y luego se convirtió en ciencia de la frase, encontrándose insuficiente para entender los fenómenos de nivel superior. Por ejemplo, la lingüística de la palabra no podía analizar fenómenos de la lingüística de la frase por tener en cuenta los componentes que son más complicados.

Asimismo en el siglo XX la lingüística moderna se reunió con la metodología estructuralista o descriptiva, cuya manera de analizar era a través de identificar sistemas de una lengua y clasificar sistemas de unidades mínimas. De esta forma es sabido que el método descriptivo-estructuralista no aporta significado al estudio de los textos, sino que solamente puede analizar un texto en sus diferentes niveles de unidades mínimas y no descubre ninguna propiedad interesante acerca de su naturaleza textual. O sea, esta perspectiva no se centra en la atención de las macrounidades existentes en los textos ni en la consideración de su conjunto. Pero, poco después, los investigadores de la Universidad de Constanza en Alemania se reunieron y mostraron su apoyo más explícito a la lingüística del texto con el objetivo de realizar un proyecto sobre la gramática del texto. Teun van Dijk es, entre otros investigadores, uno de los que trabajaron sobre las estructuras oracionales de un texto (Beaugrande y Dressler, 1997: 57-60).

No es de extrañar, por consiguiente, que el estudio de Bernárdez (1982) determine que la lingüística del texto es un producto natural de Europa. Debido a que el interés por este estudio como unidad lingüística superior a la frase u oración en las escuelas de trabajo lingüístico en EEUU o Gran Bretaña presta más atención a la regla general y se trata de ampliar las teorías surgidas anteriormente como gramática sistémico-funcional, tagmémica, etc., a otro nivel, sin más referencia a teorías textuales distintas que las de gramática oracional. Mientras, en Europa continental, se intenta hablar eficientemente de la lingüística del texto, y no, únicamente, de la ampliación de las teorías al uso, como una verdadera disciplina. A pesar de esto, los trabajos de lingüística del texto en España son aún escasos y no conllevan teorías importantes, exceptuando la escuela semiótica que estudia el texto literario.

Tampoco es incorrecto asumir que los estudios sobre el lenguaje de muchas escuelas lingüísticas en todo el mundo son fruto de los años sesenta y, en la década siguiente, los años setenta, hay ya una preocupación por nuevas formas de estudio del lenguaje. La lingüística del texto, por ejemplo, nació a finales de los sesenta pero su verdadero surgimiento teórico proviene del trabajo elaborado durante la segunda mitad de los años setenta. Tal hecho no significa que ese momento sea el comienzo de la curiosidad por el texto, sino que fue cuando las investigaciones sobre esta unidad de la lengua consideran bien ampliadas las teorías ya existentes y los límites, antes relegados de la lingüística, y con perspectivas distintas a las demás escuelas lingüísticas. En suma, por entonces la lingüística del texto encuentra su verdadera culminación y se dedica semántica y pragmáticamente al estudio de sus problemas teóricos.

En la fase actual de la lingüística del texto se intenta buscar el medio lingüístico que ayude a estudiar los elementos textuales, en vez de únicamente ampliar la gramática generativa a un nuevo nivel, además de intentar considerarlos como un medio de comunicación. Dicho de otra manera, dejan de considerar la lingüística del texto como un conjunto de frases con una determinada estructuración y empiezan a aceptar e interpretar la disciplina como un elemento caracterizado por aspectos no meramente gramaticales y como

una unidad fundamental del lenguaje comprendido comunicativamente. Fernández Smith (2007: 18-19) apoya la explicación de Bernárdez de esta manera gráfica:

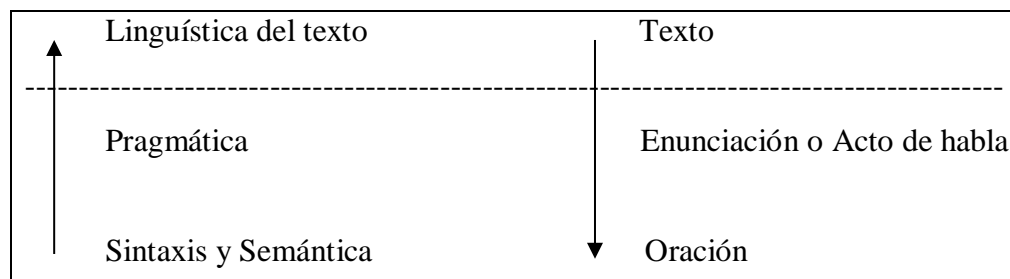


Figura 5: Evolución teórica de la lingüística del texto

La tendencia representada por la flecha ascendente “de la frase al texto” tiene el punto de partida de los especialistas que analizan el texto desde una perspectiva oracional, pero admiten que en el procesamiento real de las oraciones suelen involucrarse otros factores. En concreto, los especialistas consideran el componente pragmático en el texto como la unidad mínima de la comunicación. Asimismo, cuando el texto es considerado como la unidad mínima de la comunicación, sus estructuras constituyentes deben ser analizadas en los diferentes niveles del sistema de la lengua.

No obstante, Bernárdez comenta los problemas de buscar una adaptación adecuada de teorías ya existentes, definir el término de la lingüística del texto en el marco de estudios del lenguaje y describir en forma adecuada los componentes no sintácticos de las estructuras textuales, etc. Otro problema que conviene mencionar es que las escuelas textuales europeas se basan en que los fenómenos de la gramática generativa siempre son equiparables a los de la lingüística del texto, mientras las escuelas anglosajones tienen sus estudios a partir de las tendencias no generativas.

Al fin y al cabo, Cuenca (2010: 8) opina que el surgimiento del análisis textual ha sido impulsado por los enfoques comunicativos y discursivos en la lingüística y, por supuesto, su aplicación a la enseñanza de la lengua. Merece la pena afirmar que el estudio del texto parte de las tres propiedades (pragmática, coherencia y cohesión) y se puede investigar mediante la

realización del comentario de texto o de la producción. Lo que podemos denominar como *gramática del texto*.

3.2 LAS NORMAS DE TEXTUALIDAD: COHERENCIA Y COHESIÓN

El buen dominio de una lengua extranjera ya no consiste únicamente en tener un conocimiento de las reglas gramaticales, sino también de las reglas de uso de la lengua en determinadas situaciones apropiadas. Por ello, el estudio sobre la planificación coherente de diversos textos es imprescindible, ya que tales actividades dan a conocer las selecciones léxico-gramaticales y de organización del texto (Alexopoulou, 2010). Tal como manifiestan Bassols y Anna (1997: 12): “La *competencia discursiva* de un hablante no se agota con el hecho de saber cuándo un texto es correcto y genuino o cuándo es adecuado a la situación comunicativa concreta; también ha de descubrir y decidir ante qué clase de texto se encuentra.”

La planificación de los textos, mencionada anteriormente, según Pérez Esteve y Zayas (2009: 48-49), consiste en dos planos: individual y social. El plano individual, en el que la intención comunicativa se puede decidir por el propio remitente dentro de un determinado contexto. Al contrario, en el plano social, la dimensión pública del acto de habla individual ha de representarse de tal modo: en qué ámbito social va a recibir su texto, qué normas se deben tener presentes y qué género de texto es adecuado, etc. En otras palabras, en este proceso de planificar textos existen muchas operaciones que se relacionan entre sí desde marcar objetivos, generar ideas y estructurar los contenidos.

Añaden los mismos autores (2009: 60-61) que otra cosa que también se debe tener en cuenta es saber usar un registro o estilo adecuado para lograr el objetivo comunicativo que está condicionado con el tema del discurso cuya diferencia temática tiene su reflejo en el vocabulario y en la estructuración sintáctica, el nivel de la formalidad determinado por el tipo

de relaciones, el medio usado para la comunicación y la intención. Todos los que se explican más detalladamente en el siguiente apartado.

3.2.1 COHERENCIA

Un texto <<tiene sentido>> porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo, valga la redundancia, una CONTINUIDAD DE SENTIDO. Cuando los receptores detectan la ausencia de continuidad, el texto se convierte en un <<sin sentido>>, característica normalmente atribuible a la existencia de una serie de desajustes entre la organización de los conceptos o de las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo que tienen los receptores.

(Beaugrande y Dressler, 1997: 135)

Aquella continuidad del sentido a que se refieren Beaugrande y Dressler desempeña función basada en la regulación entre los conceptos y las relaciones. Si la posibilidad de la interacción entre ellos mismos es relevante y accesible bajo la organización textual, la continuidad del sentido en un texto es mayor. El autor quiere decir que a medida que los componentes antes aludidos tienen origen en un mismo tema global, le será posible al receptor comprender el texto con menos dificultad, porque dichos componentes resultarán estar relacionados entre sí, bajo el mismo contexto. Operación que se conoce como “mundo textual”.

Es imprescindible, por lo tanto, tener presente la afirmación de López Ferrero y Martín Peris (2013) de que la coherencia no es solamente un fenómeno lógico-semántico, sino que su función natural también es pragmática: si el contexto no es lógico, el texto es sin duda incoherente. También hablan ellos de los mecanismos fundamentales que facilitan la coherencia de un texto, los cuales se explican en las siguientes reglas.

La primera de esas reglas es la *relación*. Los elementos en un texto deben estar relacionados con un mundo real o con otro, imaginario. Como se ha mencionado

anteriormente que, según la función pragmática del texto, un texto resultará coherente y tendrá sentido para un lector o un oyente si ese texto no va más allá del conocimiento del mundo, ni está en desacuerdo en la situación o aporta alguna idea equivocada a sus esquemas conceptuales.

Otra regla de la coherencia es la *organización* de la información en un texto. Cada género del texto requiere su propia estructuración a fin de resaltar adecuadamente su contenido. Por ejemplo, la estructuración de los textos científicos no encaja con la de las revistas porque no le da sentido y es incoherente. Así pues, para que al destinatario le parezca coherente un texto, la presentación de la información en orden adecuado desempeña un gran papel. No obstante, varios textos que recibimos hoy día suelen llevar una organización convencional, lo que nos permite comprender su contenido o información con menos dificultades o sin ellas. La organización de los párrafos también facilita visualmente la información en los textos, dado que cada párrafo constituye una unidad semántica y va relacionándose con los otros párrafos que se desarrollan en el texto, y así, va haciéndose coherente.

Otros factores importantes que permiten valorar la organización de la información en un texto son el *conocimiento del tema*, el *conocimiento de las expectativas y creencias del lector*, y el *conocimiento de las estructuras del discurso*. La coherencia, por consiguiente, depende del asunto global o tópico. Una vez basado en un asunto tópico, será más fácil añadir la información nueva (*rema*) a la información ya conocida (*tema*)¹⁰. Aparte de ello, el resumen del asunto global deberá ser llevado a cabo posiblemente en pocas palabras para poder hacer referencia a lo que representa un texto, ya que la mínima expresión de la macroestructura de un texto suele ser un su propio título.

¹⁰ Manifiesta Zayas (1997: 206) que a) el tema es como una garantía para la cohesión entre enunciados sucesivos por su referencia a una información ya aparecida en el texto, b) el tema puede aparecer en distintas funciones sintácticas: sea sujeto, completos del nombre, complementos del verbo, etc., y c) cuando el tema no es el sujeto, el orden SVO de la oración se modifica.

La progresión temática, sin embargo, puede distinguirse en tres modelos básicos conforme a las palabras de Zayas (1997: 206-208) y Bustos Gisbert, (1996: 84-86), los cuales son a) progresión de tema constante, la que se encuentra en los casos en que el mismo contenido temático funciona como soporte de dos o más remas en oraciones sucesivas, b) progresión lineal en la que el rema se convierte en el tema de la siguiente oración nueva, c) progresión de temas derivados se trata de los casos que proceden de un hipertema: cuando se desarrolla una información, el tema genérico se divide en diferentes subtemas y d) progresión de tema convergente, según Bustos Gisbert, son aquellos casos en los que el tema procede del conjunto de dos o más informaciones conocidas por el destinatario, es decir, no la información unitaria.

Hasta este punto es indiscutible que la coherencia se desarrolla mediante la comprensión y la interpretación que el lector o el oyente hace del texto, pero dicha interpretación no depende únicamente de la recuperación de la información semántica que el texto conlleva, sino también de la introducción de todos los elementos de interpretación que el sujeto tiene, a saber, cultura, tradición, costumbre, creencias, ideología, etc. El mundo textual, respecto al trabajo de Beaugrande y Dressler (1997), aporta información más profunda que las expresiones encontradas en la superficie textual. Los mundos textuales no tienen que estar en función de la visión de las cosas aceptadas comúnmente por una sociedad en particular o en general, ya que en los mundos textuales los procesos cognitivos aportan ciertos conocimientos conocidos con el nombre de sentido común. Este sentido común procede de las expectativas y de las experiencias en la interacción comunicativa de las situaciones en el mundo real.

Beaugrande y Dressler continúan diciendo que en aquellos procesos cognitivos los conocimientos, también denominados como un concepto, pueden activarse o recuperarse paralelamente del almacenamiento activo cuando producen u obtienen una expresión lingüística. De esta manera, el concepto de conocimientos se clasifica distintamente según los componentes que constituyen su identidad. En primer lugar, el *conocimiento determinado* que está elaborado por los componentes esenciales tales como <<Tailandia es un país>>, el *conocimiento prototípico* proviene de los componentes útiles solamente para algunos aspectos

del concepto <<Tailandia es un país asiático>> y, por último, el *conocimiento accidental* que aparece como ejemplos causales <<Tailandia era conocido previamente como Siam>>.

En las actividades textuales los conocimientos se conocen en términos de *patrones globales* y estos patrones sirven para proporcionar el fundamento a la información. En otras palabras, las informaciones tanto en el momento de la producción como en el momento de la recepción se basan en los patrones globales. Una vez activado el conocimiento, otros elementos relacionados con él en la memoria también se activan, a este proceso mental se le llama *activación generalizada*. La función del proceso trabaja como un intermediario entre los conceptos activados de manera explícita y los conceptos relegados en la memoria, y de esta forma el mundo textual se enriquece significativamente.

Los conocimientos que son adecuados, no obstante, para el proceso de activación generalizada son el conocimiento determinado y el conocimiento prototípico, mientras que el conocimiento accidental puede utilizarse si tiene forma explícita en la mente del receptor. Además en la producción textual, la activación generalizada se encarga de revelar los conceptos y los convierte en expresiones de lenguaje natural. Sin embargo, al utilizar los textos como medios de comunicación hay que tener en cuenta las interacciones que se desarrollan entre los textos, las condiciones contextuales en que tiene lugar la interacción y la aptitud previa que tienen los participantes, puesto que todas son sistemáticas a pesar de que son flexibles.

Al fin y al cabo, según el punto de vista de Beaugrande y Dressler, no hay un interés particular en cuántas configuraciones distintas pueda poseer el elemento de conocimiento, porque ese elemento será almacenado, de todos modos, en el sistema, en una sola ocasión. Tras estar en el almacén, un elemento tiene posibilidad de conllevar configuración convencional, incluso configuración exclusiva; si se presenta como la última configuración, a la organización del sistema le costará recuperar ese elemento con gran energía en las operaciones de búsqueda. Normalmente, hay ciertos tipos de patrones globales que se

almacenan agrupados en conjunto por su gran utilidad en la realización de múltiples operaciones.

El mecanismo que nos permite realizar hipótesis sobre lo que se llevará a cabo o pasará posteriormente en el mundo textual son los *esquemas*. Los esquemas forman parte de los patrones globales sobre los acontecimientos y estados incorporados en secuencias relacionadas por vinculaciones de casualidad y de proximidad temporal, es decir, siempre trabajan en una progresión temporal. Otros patrones globales conocidos como los *marcos* son distintos a los esquemas por su función, que aporta conocimiento de sentido común sobre los conceptos prototípicos.

Por otro lado, los *planes* también son patrones globales de acontecimientos y de estados conducentes a una meta establecida, pero no son iguales que los esquemas porque poseen un planificador, el que estima todos los elementos. Tampoco se identifican con los *guiones*, los cuales son planes fijados activados frecuentemente para controlar la realización de distintos papeles de los participantes en cada momento y las acciones o situaciones que se espera que ocurran. La diferencia entre los guiones y los planes, en resumen, se establece en que los guiones se llevan a cabo con una serie de acciones preestablecida.

Todos los patrones globales explicados antes son resoluciones clave para los procedimientos de adecuación de los textos producidos, así como los textos recibidos, dado que se encargan de reducir las dificultades textuales. Por ejemplo, mediante la activación de marcos se desarrolla un tema más fácilmente, mediante la activación de esquemas una secuencia de acontecimientos avanza, mediante la activación de planes los personajes de los mundos textuales están más animados a cumplir sus metas y mediante la activación de guiones las situaciones presentadas hacen que los textos aparezcan en el momento oportuno. Es decir, aunque estos patrones resultan ser de diferentes tipos utilizados desde perspectivas distintas, puede que compartan el mismo conocimiento básico. Además, la utilización de los patrones globales ayuda a disminuir la complejidad de los textos y facilita el gusto de almacenar más material en la memoria activa por mucho tiempo.

Como se expone a lo largo de los apartados anteriores y las palabras de Bernárdez (1982: 157): “el texto no es coherente porque las frases que lo componen guarden entre sí determinadas relaciones, sino que estas relaciones existen precisamente por la coherencia del texto”. Como consecuencia, para obtener un buen entendimiento de la coherencia textual no es suficiente con indicar las relaciones que existen entre las unidades lingüísticas que se presentan superficialmente en el texto, sino que conviene considerar el proceso total desde la intención comunicativa misma del hablante hasta las estructuras lingüísticas que contienen esa intención.

La coherencia, por lo tanto, no es únicamente una propiedad del texto sino también un proceso, debido a que para que sea coherente un texto, es necesario que se estructure mediante los procedimientos de las relaciones de la intención con el contexto, y el plan global con la intención y sus estructuras lingüísticas mismas. Por ello, según López Ferrero y Martín Peris (2013: 53), se puede concluir que la coherencia es una propiedad relativa, pero no exclusivamente de lo pragmático, ya que en realidad no son propiedades mutuamente interdependientes. Asimismo, la coherencia de un texto no depende de su cohesión léxico-gramatical; al contrario, la cohesión de un texto necesita lo coherente que pueda ser un texto, como se señala a continuación.

3.2.2 COHESIÓN

López Ferrero y Martín Peris (2013: 53) la describen de tal manera: “La cohesión se caracteriza por su naturaleza lingüística: las relaciones cohesivas no se establecen de forma visual —no verbal— o paratextual —tamaño, colores y tipo de letra, formato del cartel— sino, con el elementos de la gramática y vocabulario.” Respecto a las palabras de los autores, la cohesión generalmente es la propiedad resultante de la vinculación de las secuencias oracionales que constituyen un texto escrito. Así como un conjunto de mecanismos que ponen en relación unos elementos que se presentan en el discurso con otros que están antes o después del mismo discurso. No obstante, cuando las unidades como el apartado, el

párrafo, las oraciones, las palabras y las letras van apareciendo en las hojas, existe la posibilidad de que no se pueda escribir o recibir todos los elementos a la vez.

Desde el punto de vista cognitivo, aparte de las unidades lingüísticas (sintagma, cláusula y oración), los mecanismos que pueden caracterizarse en el procesamiento de fragmentos textuales suelen poseer las propiedades de reutilización, modificación o compresión de las estructuras de los patrones usados anteriormente para garantizar la unidad de un texto. Dicha unidad superficial se consigue fundamentalmente mediante tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos de cohesión, los cuales son la *referencia*, la *progresión tema-remática* y la *conexión*.

Beaugrande y Dressler (1997) explican que la identidad referencial garantiza la alusividad al tópico en el texto para que ese texto tenga sentido, pero este mecanismo referencial funcionará solamente cuando las formas léxicas o gramaticales se refieran a la misma entidad que indica en qué se basa el texto: “Una regla aparentemente sencilla para la coherencia local de un discurso es que sus proposiciones deben referirse a (ser acerca de) sucesos o situaciones que tienen alguna relación entre sí (según el hablante al menos)” (Dijk, 2003: 33).

Conviene aclarar que la referencia consta de dos tipos: *anáfora* y *catáfora*. La primera consiste en utilizar una forma pronominal después de la expresión correferente como una referencia a una expresión o entidad aludida antes en el texto. Esta operación de la anáfora es el modo más habitual de construir la alusividad, ya que su proceso puede facilitar los problemas de interpretación cuando existe un fragmento textual demasiado amplio entre la expresión referencial y la forma pronominal. Además de ser el procesamiento más económico y considerado para el mantenimiento de un contenido conceptual en un mayor intervalo de tiempo. Mientras la catáfora es el procesamiento contrario a la anáfora que depende de la utilización de forma pronominal antes de la expresión correferente. Es decir, la catáfora constituye la anticipación en el texto de una entidad que requiere el reemplazo pronominal del contenido.

La referencia a las funciones anáfora y catáfora demostrada por López Ferrero y Martín Peris (2013) constituye las unidades gramaticales como los pronombres personales y demostrativos, algunos adverbios, y sustantivos y verbos muy vacíos de contenido: cosa, hacer, hecho, etc. Estas unidades se conocen en la denominación de *proforma*, cuya función es, como en la explicación breve en el apartado anterior, vincular su alusión a otras unidades del texto. La referencia también cuenta con la elipsis o la anáfora elíptica que funciona con el mecanismo de que la identidad del sujeto puede hacerse a través del morfema del verbo porque el sujeto ya ha sido mencionado en el texto. Asimismo, la cohesión léxica también parte de la referencia anafórica, por ejemplo, la repetición léxica y sustitución sinonímica, el uso de hiperónimos e hipónimos, el contraste de palabras, las relaciones léxicas basadas en algún punto común y relaciones de palabras basadas en el conocimiento del mundo compartido en una comunicación.

Aun así, en algunas ocasiones, para evitar la desventaja de la repetición suelen expresar o transmitir los contenidos en varias formas para repetir los mismos elementos formales, de esta manera la informatividad del texto no se reduce. Una de estas técnicas según Beaugrande y Dressler (1997: 103) es el paralelismo, que desempeña un papel de reutilizar elementos superficiales para que se rellenen con expresiones diferentes. Tal como el fenómeno de la isotopía de López Ferrero y Martín Peris (2013: 59) que está basado en que la continuidad referencial de un texto no se basa únicamente en la forma explícita como anáforas léxicas o pronominales, sino también de forma implícita. La isotopía, en consecuencia, no reitera las mismas expresiones ni utiliza los sustitutos sinonímicos, sino que parte de una forma más implícita para mantener el hilo referencial: a través de la técnica de la reiteración de significados o partes de significados. Además, fuera del tema central del texto la isotopía aún mantiene la cohesión significativa porque los significados de unos términos normalmente implican los de otros.

López Ferrero y Martín Peris (2013) destacan que, en español, la utilización de la posición inicial de oración; el uso del artículo determinado a fin de indicar la información ya conocida por el destinatario; el empleo de los pronombres, anafóricos o deícticos, etc. son un

mecanismo sintáctico llamado “*la tematización*” en base a que el tema hablado en una situación es resaltado en el discurso. A la inversa, un mecanismo cuyo nombre es “*la rematización*” trabaja de otra manera que la tematización, pues destaca la información nueva en un texto. Por poner unos ejemplos, el cambio en el orden de las palabras que ayuda a señalar que un referente es foco de atención por poseer la posición inicial y no haber sido activado antes en la mente del destinatario; el énfasis prosódico en la oralidad; adverbios como *también, incluso, hasta, encima, aparte*, etc., los cuales señalan una información inesperada; y las perífrasis de relativo.

No obstante, el mecanismo, por su naturaleza más obvia, para destacar las relaciones lógicas entre las distintas unidades de un texto, facilitando un entendimiento más rápido y coincidente, es sin duda “*la conexión*” o con otro nombres “*los conectores*”. Estos elementos sirven para unir fragmentos de un discurso, a saber, los conectores adverbios o locuciones, que manifiestan distintos aspectos en el tema en un mismo discurso. Algunos signos de puntuación que contribuyen al nivel oracional como la coma o hasta a su superestructura en el nivel más global del texto: puntos y aparte, dos puntos, paréntesis, etc. también considerados como recursos de conexión entre fragmentos del texto. Estos elementos cohesivos en la superficie textual facilitan la intención del hablante en un texto para la interpretación de su destinatario, aunque hay textos que exigen un gran número de mecanismos cohesivos para conseguir una comprensión entre las distintas unidades.

Además, la conexión o los conectores son una manera de demostrar la cortesía del productor tanto para otorgarle al receptor una recepción eficiente del texto, como para ayudar al productor mismo durante el proceso de organización y presentación del contenido del mundo textual. Estos conectores se clasifican en cuatro procedimientos distintos según explican Beaugrande y Dressler (1997: 122) a continuación:

1. Los elementos equiparables que son verdaderos en el mundo textual, son vinculados por “*la conjunción*”. Conviene mencionar que la conjunción es considerablemente una conexión predeterminada, ya que en el mundo textual unos acontecimientos siempre se van

acumulando a otros, a menos que no aparezca algo en contra. Es decir, unas oraciones establecen una relación de conjunción genuina aunque no se presenten explícitamente los conectores concretos como “también”, “y”, “incluso”, “además”, etc. La conexión textual es, por consiguiente, la que cuenta con mayor complejidad ante lo que pueda explicarse de lo expuesto.

2. Los elementos opuestos, que no pueden ser verdaderos a la vez en el mundo textual, son vinculados por “*la disyunción*”. Tal empleo se debe a que la disyunción se usa para conectar dos alternativas: de ellas una se impone sobre la otra en el mundo textual, y además el uso “o” marca la introducción de una información adicional para destacar la comparación entre una alternativa considerada y otra anterior en el mundo textual.

3. Los elementos equiparables pero no compatibles en el mundo textual, causando un resultado inesperado, son vinculados por “*la adversación*”. Con frecuencia, la aparición de los conectores de la adversación como “sin embargo”, “no obstante”, “pero”, “a pesar de”, “aunque”, etc. contribuye a que un problema, en el que se relacionan muchos acontecimientos, se solucione.

4. Los elementos que son verdaderos en el mundo textual si cumplen con unas condiciones, por ejemplo, precondition/acontecimiento, causa/efecto, etc., son vinculados por “*la subordinación*”. Por ejemplo, “porque”, “debido a”, “como”, “así”, “mientras”, “por ello”, etc. introduciendo interrelaciones de coherencia explícita en el mundo textual.

Asimismo existen conectores que secuencializan acontecimientos para introducir relaciones de proximidad temporal, los cuales son “entonces”, “antes”, “después”, “durante”, “mientras”, “cuando”, etc. A saber, “El marido se encuentra muy contento después de saber que su esposa está embarazada”, en donde “después” permite al productor crear su propia interpretación, aparte de que el conector describe el hecho de que un acontecimiento sucede a otro anterior. Otros mecanismos, cuyo empleo es para compactar la superficie textual, son “proformas” y “elisión”.

Las proformas son elementos breves que puedan sustituir un sintagma para mantener en situación de procesamiento activo el contenido de los elementos completos, es decir, su antecedente en el contexto determina la referencia. A la inversa, la elisión permite la omisión de algunos componentes estructurales y al interlocutor no le resulta difícil recuperar esa información. Normalmente, en la elisión, varias cláusulas de la superficie textual tienen que compartir los componentes estructurales comunes, debido a tal hecho la elisión suele ser mediante la anáfora. En correspondencia con las proformas y la elipsis, en el mundo textual existe un compromiso equilibrado entre el ahorro de energía de procesamiento y la claridad textuales porque necesitan activar unos procedimientos de búsqueda a fin de solucionar los problemas.

Opinan López Ferrero y Martín Peris (2013) que, al fin y al cabo, la utilización de elementos de cohesión también dependerá de cuánto efecto: claridad, confusión, ambigüedad, emoción, tristeza, diversión, etc. queremos dejar en nuestro interlocutor. Dicho de otro modo, los recursos cohesivos sirven como un operador para garantizar la claridad y orientar la interpretación hacia una conclusión objetiva con distintos efectos de sentido por su ausencia. Esta función se debe a cómo se establece la referencia tanto anafórica como catafórica, cómo se presenta la información nueva con la información ya conocida en la progresión del discurso, cómo se vinculan las ideas. Todos estos se conocen en el término de “*competencia comunicativa*”.

La conclusión de Beaugrande y Dressler (1997: 134) no es exagerada entonces, cuando dice que la cohesión textual es mucho más amplia de lo que se expone con razón. Los factores que dirigen la noción cohesiva se deben fundamentalmente, en primer lugar, a la operatividad de las estructuras sintácticas o gramaticales, encargándose como configuraciones de elementos lingüísticos usados textualmente en tiempo real y, en segundo lugar, a la interacción entre la sintaxis y los demás factores que se encuentran en la textualidad. Según las palabras de Cuenca (2010:12): “De hecho, la cohesión, que es el centro de la gramática del texto, incluye las manifestaciones explícitas de fenómenos de coherencia y de adecuación...; además de

describir los mecanismos de cohesión, explicitaremos la relación que tienen con la adecuación y de coherencia.”

3.3 PROCEDIMIENTOS DE COHERENCIA/ COHESIÓN TEXTUAL

La lingüística textual, deudora de la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística, como se ha mencionado desde el principio, tiene un nacimiento original por la insuficiencia de la lingüística oracional (Alexopoulou, 2010). Por consiguiente, aprovechamos para resumir de forma breve los procedimientos cohesionados y coherentes, los cuales desempeñan el papel de resolver la incapacidad de la lingüística oracional para describir y explicar una secuencia de fenómenos textuales.

Zayas (1997: 202) realiza una descripción de cómo un texto se considera bien construido. Nos hace pensar en, entre otros, un requisito, que es la necesidad de haya cohesión entre sus componentes. El dominio de estos procedimientos constituye uno de los espacios de intervención didáctica más importantes y se dividen en dos tipos considerables: *morfosintáctico* y *lexicosemántico*. Según Pagani (2009: 177), el primero también es conocido como *cohesión gramatical* y abarca el uso de pronombres, el empleo de conectores y la omisión de elementos. Al segundo tipo se le denomina *cohesión léxica* y tiene función en el uso de sinónimos, hiperónimos y repeticiones léxicas. Las dos formas tanto gramaticales como léxicas, de hecho, tienen su referencia en el propio texto y de esta manera aseguran la conexión de las oraciones.

Asimismo, Pérez Esteve y Zayas (2009: 52) nos revelan en qué consiste la capacidad para cohesionar los elementos textuales que se presentan más allá de los límites de la oración y tienen función de tramar el texto a través de los siguientes pasos:

1. Los enunciados y párrafos se unen mediante marcadores del discurso.
2. Las unidades expresadas previamente en el texto son referidas.

3. Los elementos temáticos suelen estar situados en posición inicial.
4. Los enunciados sucesivos son usados para mostrar la progresión de la información.
5. La correlación se crea entre las formas verbales.

Al contrario de la coherencia cuya condición cognoscitiva forma parte de la normalidad de los mundos implicados. Dado que las progresiones expectativas de las estructuras semánticas del discurso normalmente se basan en el conocimiento de los mundos genéricos, es decir, de los estados normales de las cosas. Por ello, para resolver el contenido que quizá aporte una información anormal, la utilización de indicadores específicos es recomendable (Dijk, 1977: 156-157). Ahora bien, cabe mencionar los mecanismos de coherencia bajo el estudio de Álvarez (2005: 42-44) que se hallan en el nivel profundo y los correspondientes dispositivos de cohesión en la estructura superficial:

1. Coherencia de realidad que se desarrolla desde el momento en que el hablante crea su texto y llega hasta su estructuración superficial.
2. Coherencia de relevancia, mediante la que un texto es coherente cuando el tópico textual es significativo para las proposiciones subyacentes.
3. Coherencia de identidad, que se pone de manifiesto por los mecanismos de la identidad de elementos, por ejemplo, morfológicos, sintácticos y semánticos.
4. Coherencia de referencias anafóricas y catafóricas que se identifica en la linealidad del discurso y proviene de la estructura superficial.
5. Coherencia de conexión, cuyas unidades profundas están basadas en los conectores que unen las proposiciones subyacentes con las oraciones y otras partes del texto.

Finalmente, García Peinado (1998: 366) concreta que las estructuras lingüísticas textuales se basan entonces en tres aspectos fundamentales, los cuales son el aspecto semántico (la relación entre las unidades lingüísticas y el mundo), el aspecto sintáctico (las características formales de la elaboración lingüística) y el aspecto pragmático (la utilización del lenguaje según motivaciones).

3.3.1 REPETICIÓN/ REITERACIÓN/ SUSTITUCIÓN

En primer lugar, hablamos de la repetición determinada por Bernárdez (1982: 102) de que un elemento reaparece o recurre semánticamente o funcionalmente después de la primera aparición del elemento que se sustituye¹¹. De esta manera, Bustos Gisbert (1996: 68) conoce la repetición como uno de los mecanismos de correferencialidad, en que dos unidades lingüísticas comparten un mismo referente, aunque a veces el referente compartido puede no ser idéntico. Por ello, la repetición es uno de los fenómenos que más llaman la atención de los lingüistas sobre la necesidad de trascender los límites de la frase.

Bustos Gisbert divide los mecanismos de repetición en dos modelos: el primer caso es designativo cuando uno de los correferentes es deíctico y el segundo caso es léxico, en que los dos elementos repetidos son léxicamente independientes. Casado Velarde (1997: 18-19), por otro lado, distingue distintos tipos de la repetición léxica, a saber, la mera reiteración léxica, la repetición léxica sinonímica y la repetición léxica de lo designado, que se describe a continuación:

1. Un elemento léxico que se repite igual de idéntico y semántico que su identidad original es una “mera reiteración léxica”: *Manuel está hablando con la niña. La niña se llama María.*
2. Un elemento léxico que un hablante reitera mediante la utilización de un sinónimo léxico es “una repetición léxica sinonímica”: pretérito indefinido o perfecto simple.
3. Un elemento léxico que en *la repetición léxica de lo designado* produce identidad referencial o coincide extralingüísticamente con lo designado: la designación de *cama* mediante los lexemas se encuentran *lecho, catre, piltra*, etc.

¹¹ Es necesario considerar la repetición semántica como el elemento textualizador, dado que sin la referencia a una información mencionada anteriormente en el texto, el elemento informativo nuevo no puede avanzar y el lector no es capaz de establecer una continuidad entre las ideas (Pérez Esteve y Zayas, 2009: 55).

4. Un elemento léxico que se repite mediante *hiperónimo*¹². La recurrencia va frecuentemente apoyada por la presencia de determinadas piezas lingüísticas con función anafórica o catafórica como artículos, determinantes o los elementos de valor próximo.
5. Los elementos léxicos que mantienen una relación de sentido de carácter enciclopédico entre sí es “*la asociación*” porque remiten al mismo ámbito: *tarta, chocolate, crema, huevos, mantequilla, mermelada*, etc. que nos sitúan en el mundo de la pastelería. Tal como se presenta en figura de abajo según la consideración de Cuenca (2010: 48):

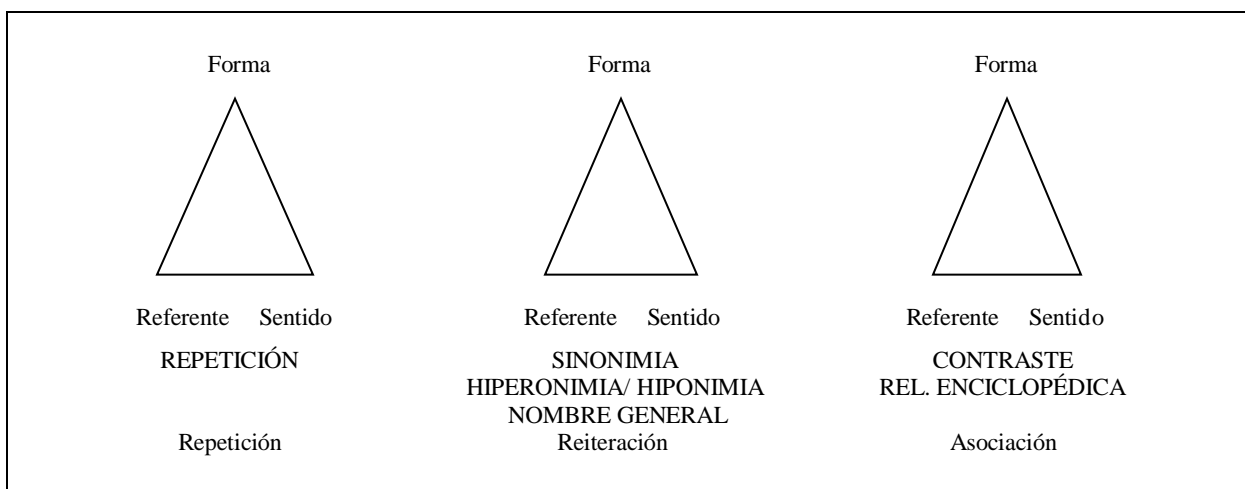


Figura 6: Relaciones de cohesión léxica

Añade Bernárdez (1982: 104) que, respecto al punto de vista semántico referencial, la sinonimia no existe en el nivel puramente léxico, sino en el nivel textual, es decir, cuando los lexemas sinónimos poseen identidad referencial a un mismo objeto, acción, proceso, estado, etc., de la realidad extralingüística. Es, por tanto, importante tener en cuenta fenómenos que

¹² El hiperónimo cuenta con una característica especial, denominada “nombre general”, que en lugar de producirse con antecedentes como oraciones o cláusulas, se desarrolla de conceptos abstractos que toman reaparición en el texto en forma de un sustantivo que concluye el contenido complejo aludido antes en el texto (Cuenca, 2010: 51).

no se pueden estudiar de manera lingüística. Ya que la lingüística sólo tiene interés en la existencia real de los elementos en cualquier mundo.

No obstante, la accesibilidad del antecedente (Cuenca, 2010: 52) es clave en el momento de elegir mecanismo. Si la accesibilidad del antecedente es muy fácil, se elegirá prioritariamente un mecanismo gramatical; si el antecedente es medianamente accesible, la opción consta de la reiteración: este criterio permite introducir significado, objetivo o subjetivo que caracteriza el referente identificado; y si la accesibilidad del antecedente es poco probable, la mejor solución es utilizar la repetición. Asimismo, la repetición o la recurrencia se resalta frecuentemente por los elementos lingüísticos determinados con función anafórica o catafórica, tales como artículo, determinantes y elementos de valor próximo: *tal, tanto, así* (Casado Velarde, 1997: 19). Por ejemplo, *Me encontré con un hombre en un bar. El caballero me preguntó si le reconocía a él.*

Volvemos a la observación de Bernárdez (1982) que también hace hincapié en el punto de vista gramatical que se considera como el segundo tipo de repetición, igualmente conocido en el nombre “*pronominalización*” o “*sustitución por medio de proformas*”¹³. La sustitución pronominal cambia los elementos autosemánticos por los elementos especializados como sustitutos. Estos sustitutos se presentan generalmente en forma de proformas: poseen definición como elementos lingüísticos cuya función es la de sustituir un elemento léxico en el mismo texto. Las proformas se pueden distinguir en los tres tipos siguientes fundamentales: 1) proformas lexicales, 2) pronombres y 3) pro-adverbios.

Las *proformas lexicales* son elementos léxicos que se especializan en la sustitución y, de esta manera, son elementos como los pro-verbos. En otras palabras, los verbos se reemplazan por los sustitutos universales, así como, por regla general, el verbo *hacer*¹⁴. En este caso no

¹³ La sustitución por medio de proformas deja claro que las relaciones interclausuales e intersentenciales se basan en la identidad implícita de la referencia, no solamente en significados (Dijk, 1980: 82).

¹⁴ Los elementos léxicos de carácter polisémico pueden sustituir a cualquier unidad previa que no les destruye el sentido. Además, se consideran útiles cuando se quiere evitar la redundancia léxica (Bustos Gisbert, 1996: 76)

tiene interés en su valor autosemántico, sino por su función posible como un sustituto universal en las estructuras tanto de descripción como de pregunta y respuesta, donde el verbo *hacer* puede sustituir a un verbo presentado:

1. *Cristina está leyendo. Su hija también lo está haciendo.*
2. *Juan bebe. Lo hace casi todos los días.*
3. *¿Está durmiendo? - Sí, lo hace.*

A la inversa, también es posible utilizar el verbo *hacer* como indicador de acción en general en la pregunta y después se revela como un verbo verdadero: tal como ocurre en la función catafórica, por ejemplo, *¿Qué haces? - Ver la televisión.* En cualquier caso, conviene tener presente que el verbo *hacer* no es un sustituto verdaderamente universal: los verbos *parecer*, *ser*, *estar*, etc. no son sustituibles por el verbo *hacer*, el cual es utilizable sólo con los verbos de acción. Para poner un ejemplo, *Alejandra se parece a Cristina. Lo mismo hace María.* En fin, el verbo *hacer* es un super-hiperónimo verbal, al igual que las proformas como los pronombres personales que son super-hiperónimos: el pronombre *ella* sirve para cualquier persona de sexo femenino.

Así, se puede poner de manifiesto la diferencia entre “*hacer*” como proforma verbal y las proformas de valor nominal como *cosa* o *persona*. El primer tipo de proforma radica la divergencia entre los verbos de acción y los otros verbos carentes de un pro-verbo como se explica anteriormente. Mientras la proforma nominal emplea frecuentemente un sustantivo “cosa” como sustituto universal para denominar objetos y un sustantivo “*persona*” para señalar seres humanos.

La distinción entre persona y cosa en los sustitutos nominales es evidente y necesaria en el caso del castellano, por ejemplo. Dicha necesidad se debe al hecho de distinguir los elementos entre objetos, animales y seres humanos. Esto también se observa hasta en las lenguas en las que no hay una distinción formal de género. Así ocurre en tailandés, donde no existe el género en los demostrativos y a veces en los pronombres pero más bien como

distinción semántica: “*יא*” puede utilizarse como sustantivo nominal para personas de sexo tanto masculino como femenino y “*זו*” para animales y personas cuando se habla de tercera persona de forma informal y menos respetuosa.

La utilización de las proformas lexicales, por consiguiente, es limitada como señala Fossetøl (1980: 161 citado por Bernárdez, 1982: 108): “...la sustitución por *hacer* (o equivalentes en otras lenguas) exige, excepto en los casos de elipsis, la presencia de una verdadera proforma, y considera que el sustituto verbal no es *hacer*, sino *hacer + eso*”: *Ana fuma. Eso hace María*. Lo mismo sucede con *cosa* y otros sustitutos lexicales: suele utilizarse acompañado de un demostrativo.

De todas formas, los pronombres de tercera persona se consideran adecuadamente como proformas, ya que sirven como sustitutos de elementos ya aparecidos en el texto o incluso de función catafórica los elementos aparecen después como sustitutos textuales, de acuerdo con la opinión de Casado Velarde (1997: 21). Los de primera y segunda persona, al contrario, se refieren a algo existente fuera del texto mismo a los participantes en la comunicación, en otras palabras, de función *exafórica* o *con-textual*. Respecto a lo mencionado, la aplicación del yo de primera persona y del tú de segunda persona tanto en la conversación como en el texto escrito no sustituye a un elemento ya aparecido, sino que hace referencia al hablante y al oyente, respectivamente, que puedan estar fuera del texto mismo. Mientras que los de tercera persona se encargan de sustituir elementos del texto como en el siguiente ejemplo:

1. *Ayer Manuel se casó con Ana. Él está muy contento de tenerla como esposa.*
2. *Él dice que no.*

El pronombre “él” en el primer ejemplo sustituye al nombre *Manuel* que ya ha aparecido en el mismo texto como sustituto *endofórico*. Mientras que en el segundo ejemplo se establece una función *exofórica* porque en una conversación el hablante y el oyente están haciendo una referencia a una persona conocida o vista por ambos. Este asunto de la diferencia entre pronombres de primera-segunda y de tercera persona ha provocado mucho interés en muchos

estudios y, además, tiene reflejo en la estructura y el funcionamiento de los dos tipos de pronombre.

También poseen una función sustitutiva textual los pronombres recíprocos, reflexivos, relativos, indefinidos, posesivos y demostrativos, puesto que ellos pueden servirse como sustitutos plenos, por ejemplo: *Alfonso está en el baño. Se está lavando los dientes; Alfonso y Ana se aman; el padre y sus hijos no están en casa. Aquél está en su oficina, éstos están con su madre en el jardín.* Según el último ejemplo, es evidente que en castellano los pronombres demostrativos no poseen diferencia entre las funciones adjetival y pronominal, mientras que en inglés el demostrativo, cuya función es sustitutiva, ha de ir acompañado de un elemento sustantival (Bernárdez, 1982: 110). Asimismo, se observa que existen unas relaciones especiales que son de proximidad y lejanía, por ejemplo, en castellano la diferencia entre *este/ese/aquel*/, en inglés *this/that* o en tailandés *นี้/ นี่/ นั่น/ นั้น/ ใ้หน้/ ใ้หน้*. Es decir, el empleo de los demostrativos en el texto puede hacer referencia endofórica u exofórica.

Los pronombres, por consiguiente, tienen una función parcialmente sintáctica y parcialmente semántica. Por otro lado, es frecuente que en algunas lenguas haya una contradicción semántica en el uso de los pronombres personales que no aparece en el uso de los demostrativos como en tailandés. Lo mismo sucede con los posesivos, por ejemplo:

1. *Catalina fue de compras. Iba en su coche.*
2. *Luis dejó su mochila en la biblioteca y Miguel la suya.*

En el primer ejemplo, “su” sustituye a *Catalina* en una determinada función sintáctica aunque se puede encontrar la utilización casual en algunas lenguas de un pronombre personal más indicativo del caso de posesión, es decir, el genitivo. El posesivo entonces no sirve más que de la sustitución de un sustantivo en una determinada función sintáctica. Y en el segundo ejemplo, el pronombre posesivo no tiene solo el funcionamiento de sustituir al poseedor como en el ejemplo (2) que es adjetivo posesivo, sino al sintagma. El empleo de “la suya” señala por

un lado *mochila* y, por otro, a *Miguel* haciendo la sustitución del sintagma “la mochila de Miguel”.

La sustitución de elementos con función adverbial se realiza a través de “pro-adverbios” tanto sustitutos exofóricos que son suficientemente conocidos como sustitutos endofóricos como en el siguiente ejemplo: *Los niños estaban en el colegio. Allí estudiaban con entusiasmo*. En este caso *allí* sustituye todo un sintagma adverbial. La sustitución, no obstante, es capaz de aparecer también sobre otros adverbios simples: *Los niños estaban fuera. Allí hacía buen tiempo*. De todos modos, la diferencia entre los adverbios verdaderos y las proformas adverbiales se debe a que los adverbios verdaderos son elementos léxicos, mientras que las proformas adverbiales se basan en la sustitución, es decir, el último tipo de adverbios no tiene una existencia universal. Otro tipo de sustitución que también está basada en los demostrativos es de oraciones completas, por ejemplo: *Teresa salió de casa enfadada; le habían tomado el pelo sus hermanos todo el rato. No tenía más remedio; por eso se marchó a ver a sus amigas*. El sustituto “eso” señala una serie de dos frases completas, las cuales son el motivo de su marcha.

En resumen, según palabras de Bustos Gisbert (1996: 70-71), la anáfora pronominal puede ser de cualquier naturaleza —sean personales, indefinidos, relativos, demostrativos o numerales—. Mientras la anáfora adverbial, que normalmente se trata de un lugar, suele preservar su valor espacial o, en ocasiones, establece relaciones anafóricas mediante otros adverbios como los de modo o los conectores. En este caso, la relación del primer elemento de la correlación puede ser una frase completa, y no solamente entre un SN y un pronombre. Bernárdez (1982: 116) también señala también tal sustitución como la utilización de elementos que producen algunas características sintácticas y semánticas del elemento sustituido. Igualmente hacen referencia extratextual o contextual, aparte de llamar la atención del remitente o destinatario hacia un punto anterior o posterior del texto. Todo esto se convierte en instrucciones para que el lector entienda mejor el texto mediante su conocimiento del mundo o del contexto.

3.3.2 DEIXIS

Siguiendo la investigación de Cuenca (2010), todos los mensajes normalmente conllevan elementos semánticos y pragmáticos. En otras palabras, una comunicación sirve para señalar personas, lugares, tiempo, etc., los cuales se pueden destacar por medio de las fuentes extratextuales de información. Bustos Gisbert (1996: 22-28) distingue dichas fuentes en tres modelos:

1. *Situación*, en este caso son las condiciones comunicativas, no lingüísticas, que no tienen relación directa con el conocimiento, que afectan al intercambio. Por poner ejemplos: la relación existente y la naturaleza de los interlocutores, el tipo de medio utilizado, la situación psico y sociolingüística de la interacción, etc.
2. *Contexto* que es directamente relacionado con el campo del conocimiento y el de la información, ya que todo acto de habla está basado en algún conocimiento compartido con respecto al tema de la comunicación.
3. *Cotexto*, que se refiere a dos tipos de información explícita que ya está incluida en el texto y, de otro lado, la que aparece en textos paralelos al que se trata. Esta es la que suele provocar la confusión con el contexto. Por ello, cabe aclarar que el cotexto hace referencia explícita a textos paralelos que pueden formar o no parte del contexto.

De esta manera, es posible suponer que un mensaje suele estar formado por un *yo* que lo envía a un *tú*, real o potencial, y lo ocurrido en un momento y un espacio determinados. Por ejemplo: “Ayer no te vi aquí”. Para interpretar el enunciado que alguien (Muriel) dice a alguien (Ignacio) tenemos que saber quién es *yo* (*vi* = Muriel), quién es *tú* (*te* = Ignacio), dónde es (*aquí* = en la clase) y qué día sucede el mensaje (el día 7 de octubre de 2014 entonces *ayer* = el día 6 de octubre de 2014). Esquemáticamente (Cuenca, 2010: 13):

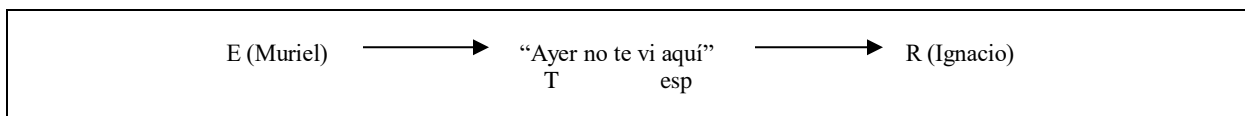


Figura 7: Situación enunciativa

Elementos: Personas: E = emisor (Muriel), R = receptor (Ignacio)

Circunstancias: T = tiempo (6 de octubre de 2014), Esp = espacio (en la clase)

Según el esquema, los elementos que están en cursiva tienen la denominación de “deícticos”. Debido a que se consideran ellos como producto lingüístico que se emite, bajo la influencia del contexto en que se produce, a los elementos de la enunciación: el emisor y el receptor del discurso, el lugar en que sucede y el tiempo del aquí y ahora del texto. En un contexto o una situación determinada es importante tener en cuenta la identificación y la descripción de los usos y matices interpretativos, así como su valor argumentativo. De todas maneras, igual que la enunciación la deixis también consiste fundamentalmente en tres tipos: personal (interlocutores), espacial (lugar) y temporal (tiempo) como en la siguiente explicación (Cuenca, 2010: 14, 19):

1. Todos los elementos que se relacionan con las personas de la enunciación: el emisor *yo* y el receptor *tú*. Ellos se denominan deícticos personales, es decir, la *deixis personal*.
2. Todos los elementos que se relacionan con el espacio de la enunciación (el aquí): la proximidad o la distancia del elemento que se revela mediante la indicación del emisor. Ellos se denominan deícticos espaciales, es decir, la *deixis espacial*.
3. Todos los elementos que se relacionan con el momento de la enunciación (el ahora) interpretando la simultaneidad, anterioridad o posterioridad al ahora de la enunciación. Ellos se denominan deícticos temporales, es decir, la *deixis temporal*.
4. Algunos elementos de los deícticos personales que no solamente indican a los interlocutores de la comunicación, sino también desenvuelven las relaciones establecidas entre ellos. Ellos se denominan deícticos sociales, es decir, la *deixis social*.

La deixis personal se vincula directamente a los pronombres que indican la primera y segunda personas discursivas (*yo, tú, usted, nosotros, vosotros, ustedes*, etc.). Así como los morfemas verbales de primera y segunda persona (*bailo, lees, comemos, bebéis, hablan, me, te, nos, os*, etc.); los posesivos de primera y segunda persona (*mi, tu, nuestros, vuestros*). No obstante, los pronombres, los posesivos y los morfemas verbales que señalan a una tercera persona no son deícticos. La explicación se debe a que son elementos enviados a alguien o algo que no está dentro del discurso, no se considera interlocutor sino alguien o algo de lo que se habla en una situación.

La deixis espacial tiene función cuando los elementos se interpretan en relación con el lugar de la enunciación: los demostrativos (*este, ese, aquel*), los pronombres neutros (*esto, eso, aquello*) y las proformas adverbiales (*aquí/acá, ahí, allá/allí*). Tanto en castellano como en tailandés existe un sistema ternario, es decir, la deixis especifica la proximidad si es inmediata, mediata o lejana. En inglés, al contrario, hay un sistema binario que revela únicamente la proximidad o la lejanía. Cabe saber también que la deixis no siempre se vincula con el espacio del receptor porque puede poseer otros valores determinados contextualmente. Dado que a veces la relación entre la deixis espacial y las personas del discurso no es obvia y la deixis puede incluso hablar de un espacio que no es ni del emisor ni el del receptor. Dicho de otro modo, ese espacio puede ser un espacio metafórico que no señala el espacio de los interlocutores. Por ejemplo, “Nuestro sueño se queda aquí con nosotros”.

La deixis temporal son aquellos elementos que indican directamente simultaneidad, anterioridad o posterioridad al ahora de la enunciación. Esas marcas gramaticales pueden ser, por ejemplo, algunos adverbiales temporales (*ayer, anteayer, mañana*, etc.), los morfemas de presente de indicativo (*vuelvo, corro, subo*), los de pretérito indefinido (*regresó, leyó, durmió*) y los de futuro de indicativo (*volveré, regresarán, beberá*). Resulta entonces que los deícticos temporales pueden interpretarse distinta y dependientemente del contexto; permiten saber en qué momento se habla y también permiten entender las relaciones temporales y espaciales entre los hechos desde el punto de vista de los interlocutores.

La deixis social se basa en el conocimiento mutuo, la confianza, el respeto o el estatus social entre los interlocutores. Por ejemplo, el uso de fórmulas de tratamiento formal (*usted/ustedes* y vocativos como *señor, señora* o *doctora, capitán*, etc.) puede implicar la distancia que se establece en un discurso o el uso del tratamiento *tú* y vocativos de familiaridad (*cariño, tío, chaval, guapo, cielo*, etc.) puede identificar la proximidad entre los interlocutores.

Otro concepto que siempre se presenta en un discurso es la modalización o modalidad, siempre relacionándose con la subjetividad en el lenguaje y con la expresividad. Incluyendo los mecanismos verbales y también no verbales que puedan transmitir la actitud del emisor respecto al enunciado, por ejemplo, la valoración, las emociones (alegría, indiferencia, sorpresa, miedo, etc.) y el grado de conocimiento o de obligatoriedad que se considera como el factor de lo que dice. La modalidad, generalmente, puede ser distinguida en tres tipos fundamentales relativos a la actitud del hablante (Cuenca, 2010: 26):

1. La modalidad valorativa: las marcas que identifican la evaluación tanto positiva como negativa. Por ejemplo, el uso de la cursiva para destacar una palabra o idea.
2. La modalidad expresiva: las formas o los mecanismos que se usan para expresar sentimientos o emociones del emisor.
3. La modalidad actitudinal: los elementos que demuestran el grado de conocimiento y creencia. Existen dos tipos de modalidad actitudinal: la epistémica (*estar segura, poder, parecer, considerar*) y la deóntica (*haber de, tener que*, etc.)

No obstante, la modalización es distinta a la deixis por utilizar mecanismos de diferente tipo para destacar la presencia, la subjetividad, las creencias, las emociones y el grado de conocimiento del emisor. Mientras que la deixis está en dependencia de un elemento gramatical que se interpreta en relación con los elementos de la enunciación. Dichos mecanismos de la modalización funcionan a través del uso del registro coloquial y las marcas de oralidad: nivel fonológico/gráfico, fonológico sintáctico, morfológico, léxico y pragmático (Cuenca, 2010: 28-29):

1. Nivel fonológico/gráfico: fenómenos de entonación enfática oral (*tíooo, hombreee*) o también las marcas de pronunciación coloquial (*bailao, habla.*, etc.)
2. Nivel fonológico sintáctico: oraciones interrogativa (*¿Qué has comido?*), imperativa (*¡Lárgate!*), exclamativa (*¡Menuda historia!*), dubitativa (*no sé si me explico*) y desiderativa (*Ojalá vuelvas tú*).
3. Nivel morfológico: fenómenos de afijos tanto sufijos diminutivos y aumentativos (*regalito, regalazo*), prefijos de superlativo como modo verbal (*guapísimo, riquísimo*), sobre todo imperativo (*¡Déjalo aquí!*).
4. Nivel léxico: elementos léxicos valorativos que pueden ser verbos, predicados, sustantivos, adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales o cuantificadores (el conductor *confiesa* que la *impresionante* bebida de alcohol, *lamentablemente*, causó *muchas* pérdidas).
5. Nivel pragmático: fenómenos de interjecciones (*¡Dios mío!*, *¡Hombre!*), unidades fraseológicas (*esto es pan comido para ti*) y figuras retóricas, como hipérbole, metáfora, metonimia (*se porta como una diva*).

Desde el punto de vista polifónico, las personas o voces del discurso que se relacionan con el yo y el tú son los más interesantes y más complicados. A causa de que a veces el yo y el tú o ambos se desdoblan, así como el siguiente ejemplo tomado de Laforet (2010: 85):

Cuando las maletas estuvieron cerradas y el taxi esperando, se abrazó a la abuela.

- *¡Bendíceme, mamá!*
- *Sí, hija mía, sí, hija mía...*
- *Recuerda lo que te he dicho.*
- *Sí, hija mía...*

Juan miraba la escena con las manos en los bolsillos, impaciente.

- *¡Estás más loca que una cabra, Angustias!*

Ella no le contestó. Yo la veía con su largo abrigo oscuro, su eterno sombrero, apoyada en el hombro de la madre, inclinándose hasta tocar con su cabeza la blanca cabeza y tuve la sensación de encontrarme ante una de aquellas últimas hojas de otoño, muertas en el árbol antes de que el viento las arranque.

Como vemos en el ejemplo, la voz del autor dentro del texto aparece como el narrador en primera persona, mientras que los personajes son otras veces diferenciadas del autor-narrador y tercera persona a quien el autor da voz y se desempeña como emisor y receptor dentro de una o unas enunciaciones en la enunciación general, es decir, la de la novela. Tal como reseña Cuenca (2010: 30) en la representación gráfica del máximo desdoblamiento polifónico abajo:

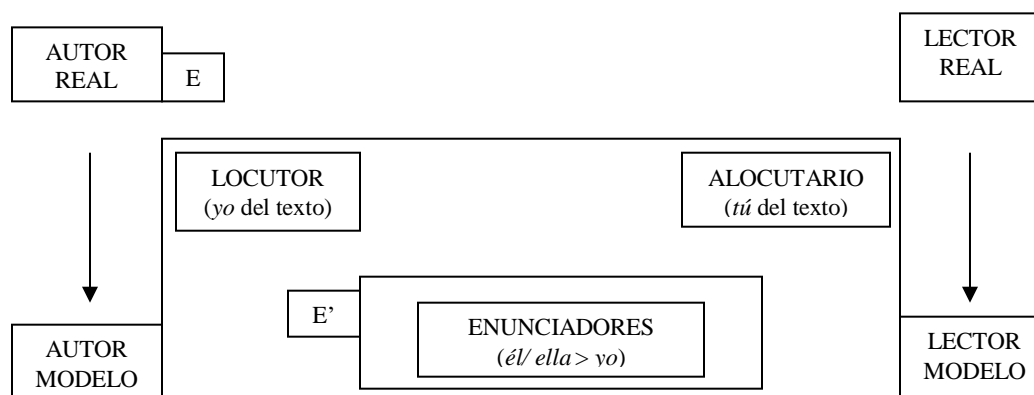


Figura 8: Representación del máximo desdoblamiento polifónico

“E” es la enunciación principal donde el autor de la novela es el emisor y los lectores son los receptores. La enunciación principal sirve como un acceso al texto en el que hay otro emisor interno (un *yo*: el narrador) y dentro de “E” (otras enunciaciones) existen otros hablantes de diferentes voces. Efectivamente, en un texto narrativo aparte de aparecer el emisor como un novelista, también puede desdoblarse hasta tres niveles:

1. *Autor real*: la persona física responsable de producir el texto o el mensaje. Se encuentra fuera del texto.
2. *Locutor/Narrador*: la persona textual responsable de narrar el texto y la enunciación principal (E). Habla en primera persona (el *yo* en el texto), es decir, es una voz interna al texto.
3. *Enunciadores/Personajes*: las personas textuales, a quienes da la voz el autor o el narrador como terceras personas textuales que hablan en primera persona pero no son el locutor ni el alocutario (persona textual a quien se habla en segunda persona

discursiva y se encuentra dentro del texto). Son responsables de enunciaciones subordinadas a la principal (E'), cuya voz suele aparecer en el discurso citado.

Existen, como es sabido, personas tanto físicas (autor real y lector real) como textuales (locutor, enunciador y alocutario). Pero, aparte de ello, también merece la pena hablar del autor modelo y lector modelo. El *autor modelo* proviene de la idea que el lector real hace de la persona narrada en el texto; no se encuentra en el texto sino únicamente en la mente del lector provocada por su interacción entre el texto y su interpretación. El *lector modelo*, al contrario, se hace de la idea del autor sobre qué tipo de persona debe leer el texto; deriva directamente de la mente del autor e influye implícitamente al autor a la hora de producir el texto. O sea, el autor y el lector modelo son ideas, respectivamente, del receptor y el emisor “ideal” del texto que interpretan. Este proceso se denomina *proyección metatextual* del emisor y el receptor.

Muchas veces, no obstante, sucede el malentendimiento o algo que no se esperaba porque la idea que tenemos del autor modelo se basa en el detalle que el emisor del texto nos proporciona; por ello, puede que nos equivoquemos. Mientras que es más probable identificar el lector modelo o el destinatario ideal, por ejemplo, mediante la búsqueda de cliente meta para cada producto.

A pesar de que todos los textos poseen autor real y, posiblemente, lectores reales, no todos los textos han de producir los dos niveles polifónicos: locutor-alocutario y enunciadores. Es decir, un texto que cuenta con autor y lectores reales, puede que no tenga ninguna voz por ser escrito en tercera persona como un texto expositivo-formal. Además de textos en que solamente hay un locutor, los que contienen tanto locutor como alocutario o cualquier combinación de estos elementos.

El desdoblamiento polifónico en el primer nivel (locutor-alocutario), la presencia de los elementos deícticos de primera y de segunda persona se encarga de ello. Mientras que el desdoblamiento polifónico en el segundo nivel (enunciadores) se presenta mediante el discurso citado. El discurso citado funciona como el mecanismo polifónico básico: una

enunciación se inserta explícitamente en la parte principal del texto para citar una situación enunciativa propia y distinta de la situación en la que se produce el discurso. El discurso citado se muestra a través de las principales marcas, las cuales son, por ejemplo, el verbo de dicción o locución que conlleva información descriptiva (*avisar, informar, decir*) o valorativa (*lamentar, arrepentirse, quejarse*); la conversación del enunciado citado en una subordinada sustantiva (*me dijo que mañana iría a visitar a sus abuelos*); el uso de marcas prosódicas o gráficas (dos puntos, comillas, guion)

3.3.3 ELIPSIS

Zayas (1997: 211) y Bustos Gisbert (1996: 71) concretan que este tipo de cohesión deriva del procedimiento llamado “la elipsis”, cuyo mecanismo fundamental es economizar los discursos por medio de pronominalización: en las secuencias de oraciones la elipsis mantiene el esquema de progresión mediante la repetición de un tema anterior, el cual es elido por todavía poder recuperarse automáticamente del cotexto. De esta forma, el lector apenas se equivoca en el tema. No obstante, si se quiere introducir un tema nuevo, son necesarios los procedimientos de cohesión léxicos o gramaticales por una forma más reducida, en vez de la elipsis, para no conservar la repetición formal sino el significado.

Como consecuencia, no es extraño pensar que la elipsis puede tener la función de anáfora cero. La anáfora cero, también conocida por otro nombre como anáfora elíptica, es un mecanismo de pronominalización en la que un elemento se presenta y otro no en el discurso por establecer ya una relación referencial entre sí. Por ejemplo, es muy frecuente encontrar la elisión en castellano, como si fuese un proceso obligatorio, siempre que existe un referente conocido en posición de sujeto y no hay otro factor exigiendo que aparezca un pronombre o un sintagma nominal.

La elipsis, según Casado Velarde (1997), puede ser, generalmente, de dos tipos: *la telegráfica* y *la contextual*. En la elipsis telegráfica, la primera, hace falta rellenar el espacio

de contexto lingüístico para poder orientar la interpretación del texto y entender el elemento omitido por el conocimiento de la situación o de circunstancias que aporta. En concreto, se hace imprescindible conocer el marco de comunicación o el contexto extralingüístico para dominar los elementos que contienen este tipo de elipsis, por ejemplo, los telegramas, titulares periodísticos, anotaciones informales, etc.

Además, en la elipsis telegráfica los elementos suprimidos afectan a los determinantes, morfemas verbales, conjunciones y preposiciones: *Junto estación, Menos rojos*, etc. La segunda o la contextual, por el contrario, no se hace dependiente del contexto extralingüístico para interpretar el texto, sino del texto mismo. Tiene la característica particular según el punto de vista textual por su función cohesiva que depende del contexto verbal o anafórico. Dicho de otra manera, tiene efecto en los elementos relacionados con la elipsis nominal o verbal, como se explica a continuación.

La elipsis nominal tiene lugar dentro de los límites del sintagma nominal, en cuyo proceso no se expresa el núcleo, sino que la frase queda representada por los restantes adyacentes que sirven para rellenar el espacio de entendimiento. Por poner unos ejemplos:

1. Hoy van de excursión *los alumnos de mi clase*; y mañana *los de mi colega*.
2. Tengo *dos coches* de Lamborhgin que compré durante mi viaje en Italia. Te regalo *uno*.

Normalmente, la frase nominal elíptica debe tener suficiente información para llenar la laguna. Dicha información se encuentra, por lo común, en una frase nominal precedente como los ejemplos demostrados anteriormente. En el primer ejemplo, la frase elíptica retoma el elemento “los alumnos de mi clase” de la frase nominal antecedente. Pero en el segundo ejemplo, está claro que también pueden retomarse otros elementos más: la frase nominal *uno* retoma no únicamente el núcleo nominal *coche*, sino también sus adyacentes *de Lamborhgin* y *que compré durante mi viaje en Italia*.

No obstante, la selección de elementos retomados de la frase antecedente por la frase elíptica depende también de factores extralingüísticos. Por ejemplo, “No, gracias; ya tengo yo *otro*”. El *otro* aquí no tiene que retomar solamente *de Lamborghini* o *que compré durante mi viaje en Italia*, sino que puede referirse a otro distinto de verdad. Otro caso es la frase nominal elíptica que aporta algún dato informativo nuevo, el cual es como un rechazo de un elemento de la frase nominal antecedente por medio del énfasis fónico:

A- *¿Te tomaste dos tazas de café?*

B- *No, me tomé solo una.*

Cuando en estructuras comparativas como el ejemplo que sigue, *-¿No quieres ir al parque? - No, prefiero ir a visitar a mis abuelos (a ir al parque)*. La elipsis cohesiva suele, por lo común, omitir el término de la comparación, el cual aquí es *ir al parque*. Este hecho se debe a que el término de la comparación ya está presente en el contexto verbal. Por eso, la elipsis comparativa aquí ya enlaza cohesivamente con un elemento precedente para su adecuada interpretación.

Por último, la elipsis verbal que se realiza cuando un verbo -solo o acompañado de adyacentes- en una construcción se omite, y tiene que dirigirse al contexto verbal o situacional a fin de conseguir la interpretación. Este tipo de elipsis, según Cuenca (2010), tiene lugar tanto en estructuras coordinadas o yuxtapuestas como en comparativas, en la medida en que el antecedente debe ser próximo, para que sea muy accesible y evite una interpretación ambigua. En concreto, la elisión verbal no se produce si no afecta el verbo necesariamente y, opcionalmente, a algunos de sus complementos, o no implica al sujeto, como en el ejemplo: *sí, divertido = sí, el viaje era divertido*. Asimismo, la elipsis verbal puede ser generalmente de dos tipos concretos: 1) La elipsis de formas personales del verbo y 2) La elipsis de formas no personales del verbo.

Casado Velarde (1997) describe la elipsis de formas personales del verbo como aquella que tiene lugar cuando se da en respuestas a preguntas por la confirmación o la identidad del

verbo en forma no personal. Debido a que ya se suponen determinados elementos de la oración precedente como el propio verbo elidido y, consecuentemente, la persona y el número, el tiempo y la voz como en los siguientes ejemplos:

1. *¿Quieres ir a jugar al tenis? -No, [quiero] ir al cine.*
2. *¿Estás durmiendo? No, [estoy] leyendo.*

Al contrario de la elipsis de formas no personales, pues esta elipsis se encuentra restringida a un conjunto de verbos, así como *deber, pensar, poder, querer, saber, soler, lograr, conseguir*, etc., que pueden combinarse con verbo en infinitivo por la particularidad que tienen. Además, algunos verbos no pueden ir solos en la respuesta, y exigen un pronombre átono que remite al verbo no personal (*mejorar, odiar*, etc.):

1. *¿Sueles ir al gimnasio? -(No), no suelo [ir al gimnasio].*
2. *¿Puedes viajar ahora? -(No), no puedo [viajar ahora].*
3. *¿Odias acostarte temprano? -(No), no lo odio.*
4. *¿Eres capaz de mejorar la situación? -(No), no lo consigo.*

Para concluir, Cuenca (2010: 47) afirma que la elipsis se considera posiblemente como una pronominalización cero que configura el grado máximo de economía verbal, para que se recuperen los elementos significados sin que haya marca fonética o gráfica alguna, referente al elemento precedente. La elipsis, en concreto, puede ser tanto nominal como verbal: el primer caso corresponde al sintagma nominal sujeto o al núcleo de sintagma nominal y el segundo caso tiene lugar en construcciones coordinadas o comparativas.

3.3.4 CONEXIÓN TEXTUAL

Cuenca (2010) reseña que la superación del límite oracional mencionada arriba es un mecanismo de cohesión establecido entre unidades de la oración o del texto y un conector, el

cual pone de relieve la relación sintáctica y/o semántica que hay entre aquellas. Sin embargo, si las unidades tienen lugar entre dos oraciones o conjuntos de oraciones, esa vinculación se denomina “conexión extraoracional” o “conexión textual” y, si las unidades, por el contrario, corresponden a dos o más constituyentes de la oración, se denomina “conexión intraoracional” o “composición oracional”. Las diferencias que aporta este proceso de conexión, de hecho, no solamente tienen efecto en los elementos unidos: conjuntos de oraciones, oraciones, cláusulas y sintagmas, sino también en los conectores por su relación directa y estrecha entre sí. A pesar de esa relación existente entre los conectores y la conexión, el concepto conector resulta ocasionalmente problemático a la hora de definirlo por la confusión que pueda ocurrir al intentar clasificar las características de los *conectores parentéticos* y *conjunciones*.

Las conjunciones, por lo común, actúan como conectores dentro de la oración. Es decir, una conjunción suele ser una palabra o locución invariable que se encarga de introducir una cláusula, un sintagma o un elemento de un sintagma con el objetivo de que exista una conexión en el nivel oracional, donde manifiesta una relación estructural tradicionalmente relacionada con la coordinación o la subordinación. El resultado de este hecho pone de manifiesto una oración compuesta: “...son clases de palabras funcionales, lo que quiere decir que tienen un significado fundamentalmente gramatical. En el caso de las conjunciones, esta función, es la de conectar sintácticamente distintos elementos” (Pagani, 2009: 187). Normalmente, estas conjunciones pueden caracterizarse por los siguientes rasgos:

1. Las conjunciones son invariables;
2. Las conjunciones suelen construir una serie cerrada, porque no se crean nuevas conjunciones;
3. Las conjunciones tienen significado gramatical y también un significado léxico-gramatical identificado con el valor conectivo: adición, disyunción, contraste, causa, finalidad, etc.

A la inversa, si en el proceso de conexión se introduce una oración independiente, el resultado será una conexión textual; esta posibilidad se puede llevar a cabo solo por los

conectores *parentéticos*. Los conectores parentéticos, en breve, son palabras o estructuras variadas y heterogéneas formalmente, cuyo significado y comportamiento sintáctico pueden ser modificados mediante un proceso de *gramaticalización*, tal como:

1. Las palabras o sintagmas que se desempeñan como los conectores parentéticos suelen perder su significado literal por otro general de tipo conectivo, a saber: “si bien” cuyo significado es “aunque” o “sin embargo”, indicando resolución y contraste, no la situación de condición (si) ni un comportamiento adecuado (bien).
2. La estructura de los conectores parentéticos siempre vienen fijados; no admiten conmutación ni adición de elementos. No obstante, cuando actúan como construcciones verbales, adverbios o sintagmas preposicionales, puede que sufran un cambio estructural:

- No quieren hablar por tener *diferencia* / *una diferencia* de opiniones.

- Su hermano es muy generoso, *a diferencia de* lo egoísta que es ella.

3. El comportamiento sintáctico de los conectores parentéticos, como complemento verbal o estructura predicativa, también es modificado para ejercer una pura función conectiva de la conexión textual en cualquier oración compuesta, acompañando o no a una conjunción; suelen tener su aparición al principio de oraciones o cláusulas, entre pausas o inflexiones tonales. Sin embargo, tienen movilidad posicional dentro de la oración.

En cualquier caso, tanto para los conectores parentéticos como las conjunciones se puede resumir aquí que su manera de funcionar es, por supuesto, contribuir a la interpretación del texto en que se encuentran. Ellos derivan de expresiones procedentes de categorías diversas como se ha explicado anteriormente; algunos incluso pierden su significado conceptual para adquirir un valor de procesamiento de la información. Este hecho es verdaderamente fruto de un proceso de evolución muy avanzado de la lengua (López Ferrero y Martín Peris, 2013: 79). Además, Cuenca (2010: 67) hace un resumen de las diferencias de

comportamiento de las conjunciones y los conectores parentéticos, según vemos en la siguiente tabla:

Conjunciones: <i>que, y, porque, pero, mientras</i>	Conectores parentéticos: <i>Pues bien, en realidad, sin embargo, de hecho</i>
a. Introducen: partes de sintagmas, sintagmas y cláusulas	a. Introducen: oraciones, cláusulas
b. Relación: sintáctica y/ o semántica coordinación: aditiva: y interordinación: adversativa: <i>pero</i> causal: <i>porque</i> subordinación: <i>que, mientras</i> (temporal)	b. Relación: semántica aditiva (<i>pues bien, de hecho</i>) contrastiva (<i>sin embargo, en realidad</i>)
c. Carácter apositivo: no	c. Carácter apositivo: sí
d. Combinación: no se combinan con otras conjunciones	d. Combinación con conjunción posible
e. Movilidad: no posible	e. Movilidad: posible
f. Son típicamente conectores oracionales, pero algunas pueden usarse como conectores textuales (<i>o, pero, y</i>)	f. Son típicamente conectores textuales, pero pueden funcionar como conectores oracionales, solos o precedidos de una conjunción, sobre todo y.

Tabla 1: Análisis de conjunciones y conectores parentéticos marcados

Volviendo al estudio de Cuenca sobre la modificación de los conectores parentéticos mediante la gramaticalización, también conviene destacar la clasificación de los conectores según su significado, que corresponden a una de cuatro relaciones semánticas básicas: adición (añadidura de contenidos), disyunción (contenidos alternativos o formulaciones alternativas de un mismo contenido), contraste (contenidos divergentes) y consecuencia (contenidos en relación causa-efecto)¹⁵.

Cuando las oraciones unidas se consideran como elementos de una suma de significados mediante la aparición de un conector textual aditivo, este hecho indica la continuidad, intensificación, distribución, digresión, generalización, especificación y ampliación en el texto: “...son utilizados para encadenar toda la información deseada dentro del mismo bloque

¹⁵ Existe un grupo de conectivos cuyo carácter se asemeja a los adverbios (interjecciones y partículas), que son usados en la lengua española para hacer hincapié en la entonación (Dijk, 1977: 93).

de compresión, aunque no es lo mismo sumar dos elementos informativos de igual valor o importancia que considerar el segundo elemento informativo de distinta carga” (Martínez Sánchez, 2011: 26-27).

Este proceso de los conectores se denomina “la adición”. El diccionario de conectores y operadores del español de Fuentes Rodríguez (2009 citado por López Ferrero y Martín Peris, 2013: 88) describe que entre los adverbios del español como *además*, *encima*, *asimismo* y *aparte*, que tienen función como los conectores aditivos, el adverbio *además* es el menos marcado en cuanto a su uso. Puesto que este conector puede utilizarse en varias ocasiones de muchos tipos de texto para conectar dos segmentos coorientados que se dirigen a la misma conclusión, no conlleva ninguna valoración del hablante. Mientras que el conector *encima* siempre aporta dato informativo modal del hablante como valor de sorpresa al enunciado; comentario a una respuesta a lo dicho por otro interlocutor. En el caso del conector *asimismo*, se usa con frecuencia en registros más formales. Y lo último, el conector *aparte* cuyas restricciones de uso no solamente se muestran como una marca de adición, sino también informativa.

A diferencia del conector aditivo, el proceso del conector textual disyuntivo, conocido como “la disyunción”, indica la información alternativa del primer y la del segundo elemento que se presentan de un mismo contenido básico, es decir, se trata de una alternativa en el nivel metalingüístico. Igualmente, la reformulación como ejemplificación y el resumen son posiblemente considerados como una manera correspondiente a la operación disyuntiva.

Por otro lado, “el contraste” es la operación en que el conector textual de contraste aparece para manifestar una discrepancia entre los dos elementos unidos. La adopción del contraste puede operarse con distintos significados concretos, así como oposición, restricción, concesión, refutación y contraposición. La oposición es el contraste genérico; la restricción indica la disminución de significado del primer elemento por el segundo elemento; la concesión implica la superación del segundo elemento al primero, de manera que en un obstáculo siempre se quede la acción de la que se trata; la refutación demuestra un contraste de

contradictoria establecida entre el primer y el segundo elemento de la conexión como un argumento; la contraposición presenta el segundo elemento para sustituir el primero, pero de manera menos fuerte que la refutación.

Mientras tanto, “la consecuencia”, cuya aparición en un conector textual de consecuencia pone de relieve el efecto lógico o discursivo de un contenido o el resumen de una acción, es decir, interpretamos como la conclusión, la consecuencia discursiva que acaba siendo razonable. Por ejemplo, Fuentes Rodríguez (2009: 291-294 citado por de López Ferrero y Martín Peris, 2013: 88-89) distingue seis tipos del conector *pues*:

1. *Pues* como conector consecutivo: suele aparecer en razonamientos para conectar enunciados, introduciendo una consecuencia o conclusión del enunciado previo.
2. *Pues* como conector ordenador discursivo continuativo: se utiliza para mantener y retrasar el discurso para poder buscar un término correcto o que considera el hablante adecuado para el oyente.
3. *Pues* como conector ordenador discursivo interactivo: aparece para mantener la intervención reactiva vinculada con la previa; la intervención puede ser de respuesta, reacción evaluativa, comentario, confirmación de la anterior y también como el inicio de una narración larga.
4. *Pues* como conector oposición: implica la reacción de intervención a lo dicho por el otro interlocutor o en texto monologal.
5. *Pues* como operador informativo: anuncia el elemento más importante informativamente del discurso como reforzador informativo.
6. *Pues* como conector ordenador discursivo de cierre: desempeña una función de cerrar un párrafo, discurso o intervención.

Por último, López Ferrero y Martín Peris (2013: 89-90 según Fuentes Rodríguez, 2009) también destacan los conectores *en fin*, *por fin* o *en definitiva* con función recapitulativa. El conector *en fin* no solamente puede funcionar como conector ordenador discursivo de cierre como se explica anteriormente, sino que también en los textos coloquiales posee el valor de

conector reformulativo. Por otro lado, el término *por fin* tiene función como conector temporal pero indica la acción final y resalta la información más destacada en los usos formales. Además, desempeña la función de operador modal indicando la alegría de llegar al final de un espacio temporal o al resultado de un hecho trabajoso para el hablante. Al contrario, *en definitiva* es un conector más formal cuya función es la de indicar el cierre, conclusión, reformulación y énfasis informativo.

Sin embargo, Dijk (1977 citado por López Ferrero y Martín Peris, 2013: 84-85) añade que, a fin de que sea posible la conexión entre dos fragmentos textuales, aparte de la utilización de conectores, los fragmentos deben cumplir los siguientes requisitos semántico-pragmáticos:

1. Los hechos de que se tratan las unidades deben relacionarse con alguna situación posible, y con el mismo asunto para que se puedan entender los párrafos que conectan los marcadores.
2. Las unidades siguen ciertas condiciones de ordenación discursiva: para que los enunciados presenten alguna conexión, los elementos asimétricos (no intercambiables) deben respetar el orden.
3. Los hechos de que se tratan las unidades están vinculados en mundos relacionados.
4. Las unidades en el texto no deben mostrarse contradictorias, esto es, han de ser compatibles.

Por último, Cuenca hace hincapié en la oración compuesta como otro factor que aporta la conexión textual. La complejidad sintáctica de una oración se basa en varias cosas, entre otras, la longitud, la cantidad de información que conlleva, la facilidad o dificultad de su estructura a la hora de la interpretación y la cuestión de grado. Generalmente, el registro escrito, especialmente formal, suele permitir oraciones más largas y complejas. El resultado de la elaboración compleja de una oración compuesta es la multiplicación de estructuras predicativas o sintagmáticas dentro de una oración.

Dicha complejidad se debe al proceso denominado la reducción sintáctica, que se desarrolla en colaboración con los mecanismos determinados. Por ejemplo, la transformación de las coordinadas de estructura menos fuerte en subordinadas de oraciones con una relación más intensa: las estructuras u oraciones complejas se basan en las estructuras simples, y la conversión de estructuras oracionales simples en aposiciones o en sintagmas nominales con nominalizaciones y la simplificación de cláusulas subordinadas mediante sintagmas semánticamente equivalentes.

Los tipos de oración compuesta se pueden diferenciar según el punto de vista procedimental en tres tipos de composición oracional: la coordinación, la interordinación y subordinación (Cuenca, 2010: 76-77):

1. La coordinación, que se desarrolla mediante una relación serial. Este mecanismo revela la existencia o la posibilidad de una relación entre dos o más elementos equivalentes, los cuales desempeñan una función constituyente de una serie de conceptos relacionados. Por ejemplo, la adición y la disyunción.
2. La interordinación, que se elabora entre cláusulas o sintagmas que aportan una relación semántica de naturaleza binaria: las adversativas y las adverbiales no circunstanciales o adverbiales impropias que producen relaciones causa-efecto, consecutivas, condicionales, y las comparativas.
3. La subordinación, que se produce siempre que una cláusula tiene la posición de un sintagma o dependencia sintáctica y desempeña una función oracional, es decir, aparecen sujeto, complemento directo, complemento preposicional, complemento de nombre o de adjetivo, atributo, complemento circunstancial, entre otras cosas. Esto es, las cláusulas de infinitivo pueden sustituirse por un sintagma nominal o por *eso*.

Para resumir, las subordinadas y coordinadas actúan directamente en la síntesis de estructuras más complejas y reducen repeticiones innecesarias. A diferencia de las interordinadas, tienen un funcionamiento discursivo que no evita demasiada utilización de constituyentes y, también aportan relaciones binarias; expresando significados de tipo

causativo y relacionándose de dos en dos, es decir, causales-consecutivas, condicionales-finales y concesivas-adversativas. Las interordinadas de tipo causal, condicional y concesivo resaltan el origen de la relación, mientras que las del tipo consecutivo, final y adversativo destacan el fin o el efecto de la relación. Concretamente, en las interordinadas podemos distinguir los tres tipos semánticos siguientes:

1. Causales-consecutivas (causa real-efecto real): la relación establecida es lo que determina que una cláusula sea causa y la otra, efecto.
2. Condicionales-finales (causa posible-efecto posible): una causa posible puede producir un efecto y una causa establecida puede causar un efecto posible.
3. Concesivas-adversativas (causa-efecto contrario): la implicación predica el efecto contrario con presencia de un conector en una oración compuesta; a veces en la relación de contraste se trata de un ejemplo de yuxtaposición que no afecta la relación sintáctica, ni semántica.

Bernárdez (1982) observa, por su parte, el proceso de la coordinación, las conjunciones y otros elementos coordinativos y ve que la coordinación va más allá de la mera suma de elementos, y forma una unidad de rango superior al de las frases individuales. Es decir, dos oraciones independientes más la coordinación de las mismas. Asimismo, describe que la coordinación se basa en dos tipos diferentes: una coordinación que une elementos sin que se pueda interpretar la frase coordinada como reducción de otras dos, por ejemplo: *Tamara y Teresa son hermanas* que no procede de la reducción transformacional de *Tamara es hermana + Teresa es hermana*; y el otro tipo de coordinación, en cambio, que desempeña su función de unir oraciones.

El estudio de la coordinación del mismo autor también nos aclara que para enterarnos de en qué casos una sucesión de oraciones superficiales es adecuada para producir un texto coherente y cuándo dos o más oraciones no consiguen la coherencia textual, es necesario ser capaz de establecer relaciones semánticas entre las diversas frases que lo integran, por ejemplo:

1. *Los chicos salieron del trabajo. Sus amigos los habían esperado en el restaurante. Se divirtieron mucho y se fueron a casa.*
2. *Los chicos salieron del trabajo. A la abuela le gusta leer novelas. Las morcillas de Guadalupe tienen mucha fama.*

Evidentemente, el segundo ejemplo no puede considerarse coherente, debido a que no existen relaciones semánticas entre las frases como sí ocurre en el primer ejemplo donde se vinculan los significados de las tres frases. Resulta así que la coordinación no resulta solamente del proceso de textualización o de coherencia textual en sí, sino también de los medios usados para conseguir que una sucesión de oraciones pueda considerarse como un texto coherente.

Cabe destacar también, por ello, que es imprescindible tener en cuenta aspectos sociales en la estructuración de la coordinación. Esta importancia se debe a que la coherencia del texto procede de las relaciones pragmático-semánticas y del grado de influencia de factores sociales o sociolingüísticos; cuanto mayor sea la complejidad socio-cultural de un grupo, habrá más diferencias entre los hablantes de una lengua con respecto a sus conocimientos, creencia, costumbre, ideología, etc.

En consecuencia, conviene desarrollar un sistema de señales formales que establezca la relación entre dos frases sucesivas, por ejemplo: *Javier es vegetariano. Entró en una carnicería.* En este caso se entiende como contraposición, ya que la segunda frase no tiene sentido con los conceptos generales de la primera: *un vegetariano no come carne.* Pues así se deberá entender como: *Javier es vegetariano, pero entró en una carnicería.* Para entender una sucesión de oraciones es importante entonces poseer un conocimiento de datos extralingüísticos. Puesto que al carecer de ellos, será preciso destacar la contraposición mediante la marca conectiva como en el ejemplo anterior.

La conexión textual entonces hace que nos hallemos fuera del límite oracional. Debido a que la conexión se basa en la relación cohesiva que se establece entre dos oraciones o

unidades textuales superiores y un conector, el cual desempeña la función de producir la relación semántico-pragmática que existe entre aquellas. La utilización de conectores textuales normalmente influye en la construcción del texto en dos sentidos complementarios.

En primer lugar, conforme a Cuenca (2010: 68-70), a la hora de producir el texto, los conectores se convierten en un mecanismo cohesivo fundamental que sirve para mostrar la relación de sentido entre oraciones o unidades superiores. Por último, a la hora de interpretar el texto, los conectores sirven para explicitar la relación semántica, la cual nos ayuda a entender los textos y relacionar correctamente, a sabiendas de que: “Al ser marcas superficiales de relación lógico-semántica, sólo podrán conectar enunciados cuyos contenidos proposicionales también sean compatibles. Es decir, la presencia de un conector no es suficiente para dotar de cohesión a dos enunciados <<incoherentes>>” (Martínez Sánchez, 2011: 22).

4. EL ESTUDIO EMPÍRICO: CUESTIONARIO Y PRUEBA DE LENGUA

4.1 DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El corpus que sirve de base a nuestro estudio está formado por dos tipos de investigación: cuestionario y prueba de lengua objetiva sobre la gramática del texto. Nuestro cuestionario tiene como objetivo conocer el fondo educativo, el grado de aprovechamiento y las actitudes de los alumnos tailandeses hacia el aprendizaje de la lengua española a través de la utilización de textos narrativos; así como la prueba de lengua que trata de analizar los problemas que obstaculicen su comunicación en la lengua española y comprobar sus conocimientos adquiridos.

4.1.1 OBJETIVOS

Esta investigación se enmarca en el debate sobre *cómo desarrollar el uso de lengua española de los alumnos tailandeses mediante la utilización de textos literarios narrativos en la enseñanza de E/LE, basado en la teoría de la gramática del texto*. En otras palabras, nos fijamos en la fase inicial de construcción de una propuesta didáctica de mejorar la competencia discursiva (coherencia y cohesión), planteada como un complemento más de la clase de español para los profesores y un instrumento eficaz para aumentar la capacidad de comprensión y comunicación en la lengua española de los alumnos tailandeses.

Cabe mencionar también que, como nos es imposible hacer el seguimiento de la clase ni la participación en la clase, en vez de la investigación experimental de tipo pretest/posttest o tipo grupo de control/experimental para garantizar la factibilidad de la hipótesis del uso de textos narrativos en el aula, optamos por la prueba inicial de diagnóstico para conocer la supuesta incompetencia discursiva de los alumnos. Concretamente, valoraremos el grado de competencia discursiva de los mismos para detectar los vacíos que tienen y analizar sus

causas. Las matizaciones obtenidas nos sirven de un punto de partida para la elaboración de nuestra propuesta didáctica basada en la teoría de la gramática del texto.

4.1.2 HIPÓTESIS

Un pensamiento sobre el problema de aprendizaje de la lengua española por parte de los alumnos tailandeses puede servir como nuestra primera hipótesis directriz de este trabajo. En realidad, es una oportunidad para adentrarnos en el problema, por supuesto sobre su incompetencia comunicativa que creemos que tiene algo que ver con la gramática del texto o la competencia discursiva (coherencia y cohesión), la cual se representa como una base fundamental en la comunicación.

Por otro lado, entendemos que los textos narrativos pueden estimular la inmersión en comunicación en la lengua meta. Dadas sus características explicadas en los primeros capítulos planteamos la segunda hipótesis: la utilización de textos narrativos facilitará una dimensión más real y práctica para mejorar el uso de la lengua.

4.2 INFORMANTES

Antes de comenzar a analizar los temas correspondientes a esta investigación sobre los alumnos de la especialidad de español en Tailandia, parece conveniente lograr una buena comprensión sobre quién es este colectivo, lo que nos ayudará a centrar las características esenciales de los informantes. Primero, es necesario saber que en Tailandia la enseñanza de español aún no representa su momento cumbre. La carrera de Filología Hispánica, que de momento es ofrecida únicamente en tres universidades¹⁶: Chulalongkorn, Khon Kaen y

¹⁶ Hay otras universidades, aparte de las tres universidades mencionadas, que ofrecen enseñanza de español pero como asignatura secundaria u optativa o, en espera de que se dé español como en la Universidad de Thammasart, Universidad de Kasetsart, Universidad de Chiangmai, Universidad de Naresuan, Universidad de Burapha y Universidad de Príncipe de Songkla. Pese a esto, en estas universidades están los planes de fundar la Sección de

Ramkhamhaeng, tiene como objetivo principal enseñar la lengua para que los alumnos puedan desenvolverse o trabajar en un futuro en los lugares o en las determinadas situaciones donde se habla español. Las clases sobre conocimientos profundos del español y las asignaturas de conocimiento general de la literatura, la civilización y la cultura de los países hispanohablantes se ofrecen en varias asignaturas, desde el nivel A1 hasta el nivel B2.

Para esta investigación, se opta por elegir a los alumnos de solo dos universidades públicas: Chulalongkorn y Khon Kaen, porque pretendemos estudiar los fenómenos de una población que cursa constante y regularmente las clases de español en su carrera o estudios. Otra razón por la que se ha descartado la Universidad de Ramkhamhaeng, aunque es una de las que cuentan con la especialidad de español, es por sus características de ser universidad abierta (Srivoranart, 2011: 92-93), es decir, no es obligatoria la asistencia a clase, no exigen ningún examen de acceso, hay una gran diversidad de edad, profesión y nivel sociocultural entre los alumnos, etc., elementos que, seguramente tendrían una influencia particular en el análisis.

Respecto a los alumnos de las universidades seleccionadas, tienen una edad que oscila entre los 20-24 años y todos se dedican a estudiar a tiempo completo. Además, decidimos trabajar particularmente con los alumnos del 3º y 4º curso. La razón de esta decisión es de gran importancia pues para realizar el análisis de la explotación de los textos narrativos en la enseñanza de la lengua se debe tener presente que los alumnos del 1º y 2º curso (nivel A1-A2) aún no poseen suficientes competencias, necesarias para darse cuenta de las ventajas de los textos y, por tanto, poco podrían ayudarnos en esta investigación, que atiende definitivamente a los alumnos provenientes del 3º y 4º curso (nivel B1-B2), respectivamente.

Por lo tanto, los alumnos que se encuentran en este trabajo se dividen en dos grupos grandes según la universidad y el curso. Los de la Universidad de Chulalongkorn son en total 24 alumnos: 14 personas del 3º curso y 10 personas del 4º curso, y los de la Universidad de Khon Kaen son en total 45 alumnos: 21 personas del 3º curso y 24 personas del 4º curso¹⁷. A modo de conclusión, esta investigación cuenta con 69 alumnos de dos universidades públicas que vienen del 3º y 4º curso: un número adecuado para representar el conjunto poblacional que cursa la carrera de Filología Hispánica en Tailandia.

De manera definitiva, consideramos importante realizar una reflexión sobre las asignaturas que deben cursar los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, dado que los conocimientos ofrecidos en las clases tendrán seguramente alguna influencia en su capacidad de utilización de la lengua objetiva que intentamos averiguar mediante esta investigación.

Primero, según el programa organizado por la Sección de Español de la Universidad de Chulalongkorn¹⁸, observamos que, además de las asignaturas, fundamentalmente dedicadas a la enseñanza de la gramática, conversación, civilización y cultura contemporánea de España y América Latina, también está disponible una cantidad razonable de aquellas asignaturas que favorecen el desarrollo de la competencia lectora y la competencia comunicativa. Nos referimos a las clases de composición, traducción de textos de géneros variados y traducción literaria. Todas estas clases hacen hincapié en distintos temas como la organización coherente y expresión clara de ideas al realizar una redacción, las prácticas de traducir frases, párrafos y artículos en ambas lenguas, y la introducción a una variedad de géneros literarios para conocerlos y analizarlos, respectivamente.

¹⁷ Los alumnos del 4º curso de la Universidad de Khon Kaen realmente suman 71 personas: 26 personas del 3º curso y 45 personas del 4º curso. Debido a la ausencia de algunos alumnos del 3º curso y, sobre todo, la excesiva cantidad de los alumnos del 4º curso, decidimos recoger los datos únicamente de los alumnos del 3º curso que estuvieron presentes el día de la prueba y más o menos de la mitad de los alumnos del último curso (24 personas). Todo ello, si no fuese de esta manera, sería un trabajo demasiado exhaustivo, ambicioso y no práctico para esta investigación.

¹⁸ Consulta online a través de la página principal de la Facultad de Artes de la Universidad de Chulalongkorn.

En relación con el programa por parte de la Universidad de Khon Kaen¹⁹, también se imparten las asignaturas básicas para fundamentar el conocimiento de la lengua española, tales como las clases de gramática, conversación, cultura y civilización. Vemos que los alumnos pueden participar en las clases de español con un carácter más práctico que las clases impartidas de la Universidad de Chulalongkorn, a fin de que los alumnos se desenvuelvan más fácilmente en el ambiente laboral o como explica Srivoranart (2011: 291):

La Universidad de Khon Kaen se centra en asignaturas de carácter práctico —*Español para los negocios, Español para la hostelería y el turismo*—, mientras que la Universidad de Chulalongkorn concede la misma importancia a la lengua que a la literatura. Consecuentemente, los estudiantes de Chulalongkorn tienen que cursar asignaturas como *Fonética, Morfología y Sintaxis, Historia de la literatura española, Literatura del Siglo XIX, Cervantes*, etc.

De todas maneras, aunque haya diferencias en los programas de estas dos universidades seleccionadas, sabemos seguro que sus alumnos son los que cursan regularmente las clases impartidas para cumplir su carrera de español, es decir, son aptos para llevar a cabo nuestra investigación.

4.3 PLANIFICACIÓN

Esta investigación que se realizó en un momento temporal fijado para conocer el grado de aprovechamiento de los alumnos fue aplicada en marzo de 2015, cuando quedaban solamente dos meses para que se acabase el curso en las dos universidades mencionadas. Optamos por utilizar el cuestionario por dos razones, a sabiendas de que: “...no existe el cuestionario idóneo universal para medir variables como la motivación, puesto que cada cuestionario deberá ser elaborado o adaptado al contexto, la situación y características específicas de los informantes donde se realiza el estudio...”.

¹⁹ Consulta online a través de la página principal de la Facultad de Artes de la Universidad de Khon Kaen.

La primera razón, que estamos de acuerdo con Minera Reyna (2010), se debe a que podemos conseguir datos de diferentes variables, tales como datos personales, grado de conocimiento obtenido a través de los textos narrativos por parte de los alumnos y su actitud hacia la utilización de textos narrativos para el aprendizaje de español. La otra razón, Fernández de Moya (1997), descansa en la consideración de que el procedimiento de autoevaluación permite a los alumnos identificar sus necesidades y establecer un equilibrio más satisfactorio a fin de construir una planificación didáctica para obtener una mayor eficacia.

Esta investigación se basa en un estudio transversal debido a que nos es imposible seguir observando a los alumnos desde el primer año de la carrera hasta el último año cuando están a punto de finalizar, es decir, será un trabajo incesante para una sola investigación de tal tipo. El resultado que obtenemos del cuestionario se valora de forma estadística, lo cual deslinda la herramienta para analizar el grado de aprovechamiento de los alumnos mediante la utilización de textos narrativos. Pese a esto, nos resulta más real y provechosa esta manera ya que podemos contar con todos los individuos por ser un conjunto poblacional no demasiado grande.

De todas formas, tenemos en cuenta que el cuestionario debe llevarse a cabo después de que los profesores y los alumnos se conozcan suficientemente a lo largo del tiempo transcurrido; por supuesto, antes de los exámenes para evitar las evaluaciones emocionales condicionadas por las notas (Fernández de Moya, 1997) y pedimos incluso que los profesores dejen el aula a la hora de hacer los alumnos el cuestionario. Además, nuestro criterio es evidente, como se ha hablado anteriormente, optamos por elegir a los alumnos de la carrera de español que cursan constante y regularmente el curso (69 alumnos del 3º y 4º curso de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen) y, por eso, nada más iniciar el cuestionario, solamente hemos de informarles con antelación ciertos conceptos que queremos trabajar para que su explotación resulte lo más provechosa posible (Lozano Antolín, 2005).

Aparte de lo mencionado, a partir del cuestionario de carácter descriptivo cuya traducción en tailandés es proporcionada para asegurarnos de obtener los resultados lo más precisos posible y evitar dificultades de comprensión, establecemos los objetivos para conseguir la información requerida de los alumnos, así como para analizar después los datos primarios obtenidos que nos facilitarán en el paso siguiente de implantar un nuevo método de aprendizaje y enseñanza del español.

Dicha información especificada en las preguntas del cuestionario cuenta con datos personales, conocimiento lingüístico, motivos por aprender español, actitud hacia el aprendizaje y enseñanza de la lengua española, grado de aprovechamiento, grado de aceptación de la utilización de los textos narrativos en el aula, costumbre de leer, etc. Por último, una vez fijados todos los aspectos del proceso de la planificación, avanzamos hacia el momento de cómo diseñar el cuestionario en el siguiente apartado.

4.4 DISEÑO DEL CUESTIONARIO

En este paso nos concentramos en la elaboración de las preguntas y las respuestas del cuestionario. Seleccionamos varios tipos de preguntas que producen respuestas tanto cerradas como abiertas. Sin embargo, para facilitar la comodidad y conveniencia decidimos que el cuestionario consista mayoritariamente las respuestas cerradas. Tal y como comenta Srivoranart (2011: 101) que: “Aunque las respuestas abiertas son a menudo más ricas, a veces resultan un tanto fatigosas para los informantes y, para el investigador, presentan inconvenientes a la hora de recoger datos y calcular los resultados.

Aparte de las respuestas cerradas, disponemos también de las preguntas que dejan a los alumnos responder de forma libre y escrita en un espacio proporcionado con el fin de que nos ofrezcan las respuestas en que quizás no pensemos, por ejemplo, los alumnos pueden añadir comentario/respuesta en las opciones de *otros* y de *otra manera*. Otras respuestas que se encuentran en el cuestionario son preguntas de respuesta sí o no, preguntas de autoevaluación

(según el MCER, su utilización motivará a los alumnos a apreciar y reconocer sus cualidades y sus insuficiencias), preguntas de tres respuestas para concentrarnos en los motivos que más influencia aportan y escalas numéricas del 1 al 5 o del 1 al 7 cuyas opciones han sido cuidadosamente seleccionadas para que reflejen lo que queremos averiguar. Finalmente, escalas de actitudes en que los ítems de respuesta son: *nada, poco, bastante* y *mucho*, para revelar actitud de los informantes hacia la información requerida.

En el cuestionario encontramos tres secciones principales divididas, referidas a los *datos personales, tú y el aprendizaje de español*, y *tú y la lectura en español*. A continuación, explicamos los temas por los que nos gustaría preguntar y que, a su vez, nos servirán como el medio de nuestra investigación:

1. *Datos personales* para conocer la información global de los informantes y, de esta manera, nos acercamos más a ellos a través de preguntas determinadas sobre edad, sexo, lugar de nacimiento, universidad, curso, profesión y lengua materna.
2. *Conocimiento de las lenguas que hablan*, aparte del tailandés. En este apartado los alumnos tienen que autoevaluar sus niveles de cada competencia (auditiva, comunicativa, lectora y escrita) mediante la utilización de la escala propuesta que abarca desde niveles inicial, intermedio, avanzado, superior hasta nivel nativo.
3. *Experiencia en algún país de habla hispana*. Se opta por utilizar las preguntas de respuesta sí o no para que, si los informantes contestan sí, se vean obligados a proveer más información del lugar dónde, cuánto tiempo y cuántas horas a la semana han estudiado.
4. *Motivos por los que aprenden español*. En esta sección pueden elegir únicamente tres respuestas con el objetivo de que sean las tres respuestas que más tendremos en cuenta a la hora de crear una planificación didáctica.

5. *Destrezas del español.* Los alumnos ordenan sus destrezas del español de mejor a peor. Mediante esta autoevaluación obtendremos los temas que más debemos trabajar para que los alumnos puedan dominar con eficacia una lengua extranjera, el español, aparte de conocer su confianza a la hora de utilizar la lengua española.
6. *Aspectos que más prioridad dan en clase.* Los informantes pueden indicar dicha prioridad utilizando la escala de intensidad y ordenar del máximo al mínimo el grado de importancia. Por ejemplo, los aspectos de los que hemos hablado anteriormente: comprensión auditiva, gramática, léxico, pronunciación, expresión oral, comprensión y expresión escrita.
7. *Actividades en que se encuentran con más dificultades.* Los informantes pueden seleccionar tres respuestas para rellenar esta pregunta. Las opciones de respuesta propuestas abarcan diversas competencias necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera.
8. *Estrategias que utilizan para aprender español.* Para esta pregunta pueden elegir únicamente tres respuestas para poder averiguar las estrategias que utilizan los alumnos con mayor frecuencia.
9. *Aprendizaje del español fuera de clase como un curso extra.* Si los alumnos contestan que sí que tienen clase extra de español, deben informarnos de dónde, desde cuándo, cuántas horas a la semana y por qué necesitan aprender más.
10. *Práctica de la lengua española fuera de clase.* Se observa este asunto mediante la pregunta *sí o no*, y los alumnos tienen que explicar su respuesta proporcionando la información de con quién o con qué realizan esa práctica.
11. *Grado de aceptación de la lectura en la lengua española.* Proponemos la pregunta: “¿Te gusta leer en español?” para conocer el hábito de leer por parte de los alumnos. Las respuestas para esta pregunta son determinadas en una escalada de actitudes: *nada, poco, bastante y mucho*.

12. *Tipos de textos más aceptados por los alumnos de la lengua española.* Los alumnos, en este caso, eligen las tres respuestas que más les gustan para revelar su preferencia, lo cual nos facilitará la tarea a la hora de planificar el método didáctico.
13. *Grado de frecuencia por parte de los alumnos a la hora de leer los textos en español.* A través de esta pregunta contestada mediante una escala de intensidad, los profesores podremos prepararnos con antelación y prever las dificultades que posiblemente sucedan al utilizar los textos en la clase.
14. *Motivos por los que leen en español.* Los alumnos pueden ordenar, de más a menos importancia, sus razones: la competencia lectora, la competencia escrita, la competencia lingüística, la competencia comunicativa y el conocimiento léxico. Sus respuestas serán analizadas para entender su hábito de lectura en español.
15. *Problemas al leer en español.* Las opciones de respuesta proporcionadas tratan de las dificultades en general (gramática, vocabulario, estructura y cultura) y también ofrecemos un espacio libre (opción llamada *otros*) para que nos faciliten otra respuesta que no se indique dentro de la lista ofrecida. Las tres respuestas seleccionadas por los informantes serán los temas que más trabajaremos posteriormente.
16. *Actitud hacia la lectura utilizada como una herramienta para aprender español.* Con el objetivo de conocer sus respuestas para guardarlas como referencias a la hora de diseñar el método didáctico, la escala de intensidad es seleccionada para representar sus actitudes.
17. *Necesidad de utilizar los textos en español.* En este caso, se expone la pregunta: “¿Crees que es necesario aprender la lengua española a través de los textos?; y para contestar esta pregunta, los alumnos muestran sus actitudes mediante la escala de intensidad: *nada, poco, bastante y mucho*.

18. Libros en español como referencias. “*¿Realizas actividades utilizando libros en español de referencia y/o de consulta?*” Mediante esta pregunta descubriremos si la utilización de textos en español es una de las medidas que consultan los alumnos para aprender la lengua. Aparte de conocer su aceptación, nos plantearemos si llevamos este método al aula.
19. *¿Es un trabajo excesivo aprender español a través de los textos?* A partir de esta pregunta, conoceremos el grado de aceptación por parte de los alumnos que contestan esta pregunta utilizando una escala de intensidad. Dicho en otras palabras, podremos planear cuántas veces a la semana o durante el curso deberíamos llevar los textos al aula y que los alumnos no se cansen demasiado.
20. *¿Piensas que el uso de textos españoles en el aula motivará y creará interés?* Los alumnos utilizan una escala de intensidad para contestar esta pregunta. Sus respuestas aclararán sus actitudes hacia el interés en el uso de textos españoles.

En conclusión, el cuestionario para los alumnos de E/LE en Tailandia cuenta con 20 preguntas principales de varios tipos: respuestas cerradas y abiertas, preguntas de *sí* o *no*, preguntas de tres respuestas, preguntas de autoevaluación, preguntas contestadas mediante escalas de numeración y de actitudes. Además, con el fin de facilitar a los informantes/alumnos un sentimiento de comodidad al realizar el cuestionario y para evitar las respuestas equivocadas, optamos por poner la traducción en tailandés al lado de cada pregunta que se encuentra a lo largo del cuestionario, tal como se muestra a continuación:

Cuestionario para los alumnos de E/LE en Tailandia

1. Datos personales ข้อมูลส่วนตัว

Edad อายุ: **Sexo** เพศ: **Lugar de nacimiento** สถานที่เกิด:

Universidad มหาวิทยาลัย: **Curso** ชั้นปี:

Profesión อาชีพ: **Lengua materna** ภาษาแม่:

A. ¿Qué lenguas hablas además del tailandés? นอกจากภาษาไทยแล้ว คุณพูดภาษาอะไรได้อีกบ้าง

LENGUAS ภาษา Niveles: Inicial-Intermedio-Avanzado-Superior-Nativo ระดับ: เริ่มต้น-ปานกลาง-ดี-ดีมาก-เจ้าของภาษา	ESCUCHO ฟัง	HABLO พูด	LEO อ่าน	ESCRIBO เขียน
Inglés อังกฤษ				
Español สเปน				

B. ¿Has estado en algún país de habla hispana? คุณเคยไปประเทศที่พูดภาษาสเปนเป็นหลักหรือไม่

[] Sí เคย (contesta a las siguientes preguntas ตอบคำถามข้างล่างนี้) [] No ไม่เคย

¿Dónde has estado? คุณเคยไปที่ไหน:

¿Con qué motivo? ด้วยจุดประสงค์ใด:

¿Cuánto tiempo? ระยะเวลาเท่าใด:

C. ¿Aprendiste español por primera vez durante el primer curso de carrera?

คุณเรียนภาษาสเปนครั้งแรกในชั้นเรียนปีที่หนึ่งใช่หรือไม่

[] Sí ใช่ [] No ไม่ใช่ (contesta a las siguientes preguntas ตอบคำถามข้างล่างนี้)

¿Dónde aprendiste? คุณเรียนที่ไหน: ¿Cuánto tiempo? ระยะเวลาเท่าใด:

¿Cuántas horas a la semana? เรียนสัปดาห์ละกี่ชั่วโมง :

D. ¿Por qué aprendes español? Puedes elegir 3 respuestas.

เพราะเหตุใดคุณจึงเรียนภาษาสเปน คุณสามารถเลือกคำตอบได้ 3 ข้อ

- [] Porque me gusta aprender otras lenguas
เพราะชอบเรียนภาษาต่างชาติ
- [] Porque quiero conocer mejor la cultura hispana
เพราะต้องการรู้จักวัฒนธรรมของประเทศที่พูดภาษาสเปนมากขึ้น
- [] Porque español es una lengua muy importante
เพราะภาษาสเปนเป็นภาษาที่สำคัญภาษาหนึ่ง
- [] Porque tengo afición por la música, el deporte, el cine, etc. de los países hispanohablantes
เพราะความชอบดนตรี กีฬา ภาพยนตร์ของประเทศที่พูดภาษาสเปน
- [] Porque tengo amigos o conocidos hispanohablantes
เพราะมีเพื่อนหรือคนรู้จักที่พูดภาษาสเปนเป็นหลัก
- [] Porque voy de vacaciones en un país hispanohablante
เพราะจะไปท่องเที่ยว ณ ประเทศที่พูดภาษาสเปน
- [] Porque quiero ir a estudiar a un país hispanohablante
เพราะต้องการไปศึกษา ณ ประเทศที่พูดภาษาสเปน
- [] Porque quiero trabajar en una empresa hispana
เพราะต้องการทำงานในบริษัทที่ใช้ภาษาสเปน
- [] Porque mi amigo/a lo eligió
เพราะเลือกเรียนตามเพื่อน
- [] Porque me obligan
เพราะโดนบังคับ
- [] Otros ... (especifica ...)

E. Ordena tus destrezas del español de mejor a peor (1 = mejor, 4 = peor).

เรียงลำดับทักษะภาษาสเปนของคุณ จากดีที่สุดไปน้อยที่สุด (1 = ดีที่สุด, 4 = ต่ำที่สุด)

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| [] Expresión escrita เขียน | [] Expresión oral พูด |
| [] Comprensión lectora อ่าน | [] Comprensión auditiva ฟัง |

2. Tú y el aprendizaje de español คุณและการเรียนภาษาสเปน

A. En clase, ¿a qué aspectos das prioridad? Ordena del máximo al mínimo. (1=más importante, 7=menos importante) ในห้องเรียนคุณคิดว่าอะไรสำคัญที่สุด เรียงลำดับจากมากที่สุดไปน้อย (1=สำคัญมากที่สุด

, 7=สำคัญน้อยที่สุด)

☐ Comprensión auditiva การฟัง

☐ Gramática ไวยากรณ์

☐ Léxico คำศัพท์

☐ Pronunciación การออกเสียง

☐ Expresión oral การพูด

☐ Comprensión escrita การอ่าน

☐ Expresión escrita การเขียน

B. ¿En qué actividades encuentras más dificultades? Puedes elegir tres respuestas. คุณมัก

พบปัญหาในกิจกรรมใด สามารถเลือกได้ 3 คำตอบ

☐ Conversar y expresar ideas oralmente การพูดคุยหรือสื่อสารความคิด

☐ Usar el vocabulario adecuadamente การใช้คำศัพท์ให้ถูกต้องเหมาะสมตามบริบท

☐ Redactar textos coherentes การเขียนบทความภาษาสเปนให้ถูกต้อง

☐ Escribir oraciones gramaticalmente correctas เขียนประโยคด้วยไวยากรณ์ที่ถูกต้อง

☐ Leer comprendido อ่านภาษาสเปนและเข้าใจได้ดี

☐ Otros อื่นๆ (especifica โปรดระบุ)

C. ¿Cuáles son las estrategias que utilizas para aprender español? Puedes elegir 3 respuestas. คุณใช้วิธีการใดในการเรียนภาษาสเปน คุณสามารถเลือกได้ 3 คำตอบ

☐ Haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/el libro

ทำแบบฝึกหัดที่มีเนื้อหาเชื่อมโยงกับสิ่งที่ได้เรียนจากอาจารย์หรือหนังสือ

☐ Escuchando, tomando apuntes y memorizando

ฟัง จดโน้ต และพยายามจำ

☐ Buscando la información por mí mismo

ศึกษาข้อมูลโดยตัวเอง

☐ Siguiendo las pautas dadas por el profesor

เรียนตามที่อาจารย์จัดแจงไว้

- [] Leyendo, escribiendo, hablando, escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado
ฝึกอ่าน เขียน พูด ฟัง มากเท่าไรยิ่งดีโดยไม่เคร่งเครียดเกินไป
- [] Aprendiendo la regla y aplicándola después
เรียนรู้กฎไวยากรณ์ก่อนและค่อยนำไปปฏิบัติใช้ทีหลัง
- [] De otra manera วิธีอื่น (especifica โปรดระบุ)

D. ¿Estás estudiando algún curso extra de español?

- [] Sí ใช่ (contesta a las siguientes preguntas ตอบคำถามข้างล่างนี้) [] No ไม่ใช่
- ¿Dónde aprendiste? คุณเรียนที่ไหน: ¿Desde cuándo? ตั้งแต่มื่อใด:
- ¿Cuántas horas a la semana? เรียนสัปดาห์ละกี่ชั่วโมง :
- ¿Por qué necesitas un curso extra? เพราะอะไรคุณจึงเรียนพิเศษเพิ่ม :

E. ¿Practicar español fuera de clase? คุณฝึกภาษาสเปนนอกชั้นเรียนหรือไม่

- [] Sí ใช่ (contesta a las siguientes preguntas ตอบคำถามข้างล่างนี้) [] No ไม่ใช่
- [] Con compañeros de clase tailandeses กับเพื่อนคนไทยที่ร่วมชั้นเรียนภาษาสเปน
- [] Con los nativos กับเจ้าของภาษา
- [] Con gente hispanohablante de un chat กับเจ้าของภาษาผ่านทางการแชท
- [] Recursos en Internet para el aprendizaje del español กับแบบฝึกหัดภาษาสเปนในอินเทอร์เน็ต
- [] Viendo los programas de televisión o películas en español ดูโทรทัศน์หรือภาพยนตร์ภาษาสเปน
- [] Escuchando la música en español ฟังเพลงภาษาสเปน
- [] Otros อื่นๆ (especifica โปรดระบุ)

3. Tú y la lectura en español คุณและการอ่านภาษาสเปน

A. ¿Te gusta leer en español? คุณชอบอ่านหนังสือภาษาสเปนไหม

- [] Nada ไม่เลย [] Poco เล็กน้อย [] Bastante ค่อนข้าง [] Mucho มาก

B. ¿Qué tipo de textos te gusta leer más? Puedes elegir 3 respuestas.

คุณชอบอ่านหนังสือประเภทใด คุณสามารถเลือกคำตอบได้ 3 ข้อ

- ☐ Literatura วรรณคดี ☐ Novela นิยาย ☐ Cuento นิทาน ☐ Poesía กลอน
☐ Teatro บทละคร ☐ Noticias ข่าว ☐ Otros อื่นๆ (especifica โปรดระบุ)

C. ¿Lees frecuentemente los textos en español? คุณอ่านงานเขียนภาษาสเปนบ่อยหรือไม่

- ☐ Nada ไม่เลย ☐ Poco เล็กน้อย ☐ Bastante ค่อนข้าง ☐ Mucho มาก

D. ¿Para qué lees en español? Ordena del máximo al mínimo tus respuestas. (1=máximo, 5=mínimo). คุณอ่านหนังสือภาษาสเปนเพื่ออะไร เรียงลำดับจากมากไปน้อย (1 = มากสุด, 5 = น้อยสุด)

- ☐ La competencia lectora เสริมทักษะการอ่าน ☐ La competencia escrita เสริมทักษะการเขียน
☐ La competencia lingüística เสริมทักษะทางภาษา ☐ El conocimiento léxico เสริมทักษะด้านคำศัพท์
☐ La competencia comunicativa เสริมทักษะการสื่อสาร

E. ¿Cuáles son tus problemas en leer en español? Puedes elegir 3 respuestas.

อะไรคือปัญหาที่คุณมักพบในการอ่านภาษาสเปน คุณสามารถเลือกคำตอบได้ 3 ข้อ

- ☐ Gramática ไวยากรณ์ ☐ Vocabulario คำศัพท์ ☐ Estructura โครงสร้าง
☐ Cultura วัฒนธรรม ☐ Otros อื่นๆ (especifica โปรดระบุ)

F. ¿Consideras la lectura como una herramienta para aprender español?

คุณคิดว่าการอ่านเป็นอีกวิธีในการเรียนภาษาสเปนหรือไม่

- ☐ Nada ไม่เลย ☐ Poco เล็กน้อย ☐ Bastante ค่อนข้าง ☐ Mucho มาก

G. ¿Crees que es necesario aprender la lengua española a través de los textos?

คุณคิดว่าการเรียนภาษาสเปนผ่านการอ่านงานเขียนนั้นสำคัญหรือไม่

- ☐ Nada ไม่เลย ☐ Poco เล็กน้อย ☐ Bastante ค่อนข้าง ☐ Mucho มาก

H. ¿Realizas actividades utilizando libros en español de referencia y/o de consulta?

คุณใช้งานเขียนภาษาสเปนเป็นสื่ออ้างอิงในการเรียนรู้หรือเปรียบเทียบหรือไม่

- ☐ Nada ไม่เลย ☐ Poco เล็กน้อย ☐ Bastante ค่อนข้าง ☐ Mucho มาก

I. ¿Es un trabajo excesivo aprender español a través de los textos?

การเรียนรู้ภาษาสเปนผ่านทางงานเขียน เป็นเรื่องที่น่าเบื่อหรือไม่

[] Nada ไม่เลย [] Poco เล็กน้อย [] Bastante ค่อนข้าง [] Mucho มาก

J. ¿Piensas que el uso de textos españoles en el aula motivará y creará interés?

คุณคิดว่าการใช้งานภาษาสเปนในห้องสามารถกระตุ้นหรือสร้างความสนใจในการเรียนรู้ภาษาสเปนได้หรือไม่

[] Nada ไม่เลย [] Poco เล็กน้อย [] Bastante ค่อนข้าง [] Mucho มาก

4.5 ELABORACIÓN DE LA PRUEBA DE LENGUA

Como otros medios de evaluación la elaboración de la prueba de lengua, que utilizamos para recoger los datos requeridos a los alumnos, ha de basarse en una serie de propiedades entre las cuales la validez y la fiabilidad son las más destacadas. De acuerdo con el MCER (2002), la validez existe cuando se pueda comprobar que lo que se evalúa es lo que se tiene que evaluar y la información conseguida de los alumnos representa realmente su dominio lingüístico.

Antón (2013: 11) explica la fiabilidad, por otro lado, que se trata de la consistencia de los resultados en diferentes convocatorias de la evaluación. A modo de concretar, Bachman (1990: 26) comenta que mientras la validez comprende la calidad de interpretar resultados, la fiabilidad constituye la calidad del resultado de la prueba: “...reliability is a quality of test scores, while validity is a quality of the interpretations or uses that are made of test scores”.

Con el objetivo de maximizar la validez y la fiabilidad de la prueba, Bachman (1990: 50) propone tres pasos fundamentales que debemos seguir a la hora de desarrollar la evaluación: 1) definir clara y teóricamente las habilidades que queremos evaluar; 2) especificar las condiciones o procedimientos utilizados para observar y obtener la información evaluada y 3) cuantificar nuestra observación para demostrar y asegurarnos de que nuestras medidas poseen las cualidades que exigimos.

Las características físicas, igualmente, son elementos que también tienen influencia en la aceptación de la prueba. Por ejemplo, localización, nivel de ruido, temperatura, humedad, asientos, familiaridad con materiales y equipamientos, etc. Además, el tiempo dado para hacer la prueba es el elemento más influyente entre otros, dado que la habilidad de los alumnos será fácilmente afectada bajo esta condición de tiempo (Bachman y Adrian, 1997: 48). En todo caso, es conveniente recordar que el incumplimiento o la formulación inepta de unas instrucciones pueden crear problemas de aceptación de la prueba por los alumnos que se vean

afectados. Por tal motivo, debemos conceder instrucciones claras y sencillas y traducción si es necesario en algunos casos (Bordón, 2000: 115).

Para finalizar, recordamos que: “La evaluación del dominio, por otro lado, es la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa” (MCER, 2002: 183). Encima, no hay que olvidar nunca que la idea principal de la evaluación se relaciona con el diseño de las lecciones y las propuestas didácticas. Por citar una explicación, a la hora de elaborar los materiales se ha de realizar de forma inversa (backward design) para determinar qué es lo que se quiere evaluar como primer paso y luego se diseña unidades didácticas (Antón, 2013: 31-32).

4.6 NIVEL

Para realizar la prueba de lengua con el objetivo de analizar y averiguar la competencia discursiva (la coherencia y la cohesión) de los alumnos mediante la utilización de textos narrativos, siempre tenemos en cuenta que debemos llevar a cabo la investigación con los alumnos que posean al menos el nivel B1-B2. Esto está basado en la razón de que, pese a que los alumnos del nivel A1-A2 ya pueden aprender o tener contacto con los textos en español, todavía no dominan la lengua española de manera suficientemente eficaz como para demostrar las ventajas aportadas de los textos literarios narrativos. Por consiguiente, los informantes que realizan esta prueba son los alumnos del 3º y 4º curso de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen.

4.7 DURACIÓN

A sabiendas de que los profesores no pueden sacrificar muchas horas de su clase, ya que se ven obligados a enseñar todos los contenidos que han planeado para que los alumnos tengan

suficientes conocimientos para presentarse a los exámenes finales de cada semestre. También, no queremos que los alumnos informantes estén demasiado estresados por el tiempo excesivo. Por ello, nuestra prueba de lengua tiene duración de 90 minutos.

4.8 CONTENIDOS

Con respecto a la redacción de esta prueba de lengua, hemos consultado la prueba de lectoescritura y adaptado algunos contenidos suyos para crear nuestra propia prueba. Como el objetivo de esta investigación es mejorar el uso de la gramática del texto o la competencia discursiva, la evaluación se lleva a cabo entonces desde la perspectiva comunicativa y se enfoca en la comprensión lectora, la expresión escrita, la coherencia y la cohesión:

1. *Prueba de comprensión lectora.* Esta parte de la prueba se construye basada en un cuento llamado “la hechicera” cuyas preguntas son elaboradas para comprobar y precalentar la competencia lectora de los alumnos antes de que avancen a otras preguntas que también requieren esta competencia.
2. *Prueba de rellenar los mensajes en los huecos de los textos.* Presenta el mismo punto de partida que la primera pregunta, que es la evaluación lectora. Esta comprobación lectora incluye dos textos narrativos de distintos temas que retan a los alumnos a trabajar con sus habilidades relacionadas con la cohesión y, particularmente, la coherencia global del texto.
3. *Prueba de ordenar unos breves textos fragmentados.* Elegimos tres escritos cortos para comprobar si los alumnos pueden reorganizar las frases dadas a fin de crear un escrito comprensible y adecuado según la coherencia y la cohesión. Además, mediante esta prueba observamos si los alumnos se dan cuenta de las pistas que siempre dejamos a finales de cada frase, las cuales les ayudan a elegir y ordenar más convenientemente las respuestas.

4. *Prueba de vocabulario en un contexto.* Pedimos que los alumnos sustituyan las palabras subrayadas por las de otro significado más preciso en el contexto. Esta prueba se utiliza para averiguar su habilidad léxica. Optamos por un diálogo en que se presentan las opiniones de unos personajes porque conlleva bastantes pistas que puedan ayudar a los alumnos a elegir, conforme a cada contexto determinado, las palabras más adecuadas que la palabra *decir*.
5. *Prueba de cohesión: conectores y correferentes.* El objetivo de esta prueba es el que marca su título. Elaboramos esta prueba basada en tres textos narrativos cortos de los que esperamos observar si los alumnos cuentan con una habilidad suficientemente buena como para usar eficazmente los conectores y correferentes, además de conocer el significado global de cada texto.
6. *Prueba de escritura.* El tema de redacción que elegimos es “¿Cuál es tu lugar favorito?”. En la composición esperamos evaluar los errores discursivos cometidos por los alumnos, tales como el control gramatical, el control léxico, la organización del texto, el contenido (información e ideas) y el estilo, a fin de que sean corregidos para obtener una mejor habilidad lingüística en cuanto a la competencia discursiva.

Hasta aquí, nos parece oportuno haber detallado el contenido de cada pregunta que se involucra en esta prueba de lengua para los alumnos tailandeses así como las habilidades que esperamos observar y evaluar, tal como sugiere Bachman (1990: 9): “All language tests must be based on a clear definition of language abilities, whether this derives from a language teaching syllabus or a general theory of language ability...”. Nuestro diseño de la prueba orientada hacia la competencia comunicativa-discursiva, por ende, está compuesta siguiendo sistemáticamente los siguientes pasos recomendados por Omaggio Hadley (2001 citado por Antón, 2013: 33):

1. Escribir un inventario del contenido que queremos evaluar.
2. Escribir una lista de las habilidades lingüísticas que serán evaluadas.

3. Concretar el contenido según las habilidades lingüísticas que queremos incluir de manera que el contenido se represente apropiadamente en la prueba.
4. Crear contextos naturales de uso de la lengua para cada sección, a fin de que la prueba represente usos auténticos de la lengua.
5. Por último, hemos de asignar un sistema de puntuación dando el peso adecuado, según los objetivos de la prueba.

En fin, la corrección y la evaluación de las matizaciones de esta prueba de lengua se encuentra entonces íntimamente vinculada con el modelo y contenido lingüístico que establecemos como norma a seguir. Dado que el uso de la lengua española está caracterizado por sus múltiples variantes, la discusión sobre la norma que debemos seguir los profesores a la hora de corregir las producciones lingüísticas de los alumnos es de gran importancia como insistimos a lo largo de este apartado (Ribas Moliné y Alessandra, 2004: 20).

4.9 MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Después de haber aclarado el contenido que aporta nuestra prueba de lengua y las habilidades lingüísticas que deseamos comprobar, ahora nos adentramos en el método de evaluación. Tomamos como referencia los criterios de Alexopoulou (2010), que concreta que la evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos se debe realizar mediante los tres criterios siguientes:

1. El primer criterio está directamente relacionado con los requerimientos del género producido, la intención comunicativa, su adecuación conforme al registro y estilo, es decir, los datos que están relacionados con los rasgos contextuales.
2. El segundo criterio de evaluación se refiere a la norma de la gramática del texto. Este tema abarca la estructura y organización del texto, las reglas de coherencia y mecanismos de cohesión y el uso de marcadores textuales.

3. El tercer criterio está ligado estrechamente con la gramática de la oración, la cual se basa en la competencia gramatical, léxica y ortografía.

En cuanto a nuestra prueba de lengua que tiene como objetivo observar y evaluar las habilidades del uso de la gramática textual de la lengua española por parte de los alumnos tailandeses. Decidimos optar por distintas maneras de realizar la evaluación con la esperanza de obtener las matizaciones resultantes de la forma más eficaz posible, tales como la utilización de ítems de selección múltiple, el cloze test y la prueba de competencia escrita, siguiendo los criterios de Bordón (2000: 117-126).

Para la prueba de habilidad lectora tenemos en cuenta varias consideraciones al elegir los textos para entrar en ella: 1) el nivel del aprendiz, que se dirige a los alumnos del penúltimo y el último año de la carrera o los que suponen dominar el nivel B1-B2; 2) el tipo de examen de lengua; 3) las áreas temáticas; 4) las destrezas lectoras implicadas en la interpretación del texto; la dificultad lingüística del texto; 6) el tamaño del texto.

A la hora de diseñar los ítems, las estrategias lectoras son las que también tenemos en cuenta porque intervienen en la comprensión de cada texto. Esto se debe a que como no buscamos la misma información en todos los textos y no poseemos el mismo nivel de capacidad lectora, no leemos entonces esos textos de la misma manera. Cabe recordar, de todas maneras, que la utilización de ítems de selección múltiple para determinar la comprensión de textos escritos y las habilidades lingüísticas de alumnos de E/LE, sobre todo en pruebas destinadas a un grupo numeroso, conlleva una gran ventaja, porque el amplio uso que se ha hecho de ella cuenta con suficientes garantías de fiabilidad y validez, lo cual neutraliza su aparente falta de autenticidad. Y, por otra parte, facilita las tareas de corrección y calificación aunque aporta inadecuación para evaluar cómo el alumno integra unos conocimientos determinados con otros necesarios para llevar a cabo una buena actuación lingüística (Llobera, 2000: 14).

Otro tipo de prueba que nos parece adecuado para determinar la competencia comunicativa de la comprensión lectora de los alumnos es el cloze test, a sabiendas de que realmente no siempre constituye una buena prueba para la calificación, si lo que pretendemos es averiguar si el aprendiz interpreta el texto en su totalidad, es decir, no se detienen en leer frases u oraciones aisladas.

Por eso, al realizar el cloze test seleccionamos solo los textos de forma corta y breve, como párrafos cortos para encajar en esta evaluación. Esta manera de presentar un texto que se ha fragmentado en párrafos y que el alumno tiene que recomponer, devolviéndole su estado original, se supone que nos permite determinar destrezas interpretativas que no dependen únicamente de conocimientos morfosintácticos y léxicos, sino que también los alumnos deben dominar una buena competencia discursiva, así como la utilización de habilidades lectoras complejas.

Finalmente, Antón (2013: 41-43) determina que los instrumentos para medir el nivel de expresión escrita han de tener un entendimiento claro de cuáles son los componentes de esta destreza. Para evaluar textos escritos podemos aprovechar estas tres formas de evaluación: global, analítica o de rasgo principal. La evaluación global aporta de forma subjetiva la impresión general que produce el texto en cuanto al nivel de dominio lingüístico basándose en criterios generales de claridad, coherencia y eficacia del texto a la hora de cumplir con su objetivo comunicativo; pese a que la desventaja de este tipo de prueba es que es altamente subjetiva.

Por eso, existe la evaluación analítica que diferencia varios componentes de la escritura que queremos evaluar por separado, y, por ende, la calificación se entiende más objetiva y el grado de fiabilidad es superior. Además, la prueba de este tipo de retroalimentación es más útil para los alumnos, porque les demuestran aquellos aspectos de la escritura que deben mejorar, es decir, funciona de acuerdo a la siguiente manifestación (Ribas Moliné y Alessandra, 2004: 32):

La corrección no tiene como objetivo juzgar o valorar los conocimientos del alumno, sino que por medio de la actuación ante la aparición de errores aspira a mejorar el dominio de la lengua y evitar la aparición de otros errores. En la corrección los errores no son contabilizados y valorados sino notados y reparados.

Sumado a la consideración de que durante la producción lingüística de los hablantes no-nativos, el aspecto de gramaticalidad suele revelar grados de variación notables. Como factores tales como: cansancio, poca motivación, temor, en situaciones formales o informales, etc., lo que puede provocar grados muy distintos de corrección gramatical en la expresión; entonces, es normal hablar de una imprecisión a la hora de determinar cuál es realmente el nivel de competencia gramatical y comunicativa de los alumnos (Llobera, 2000: 15).

Prueba de lengua para los alumnos de ELE en Tailandia

I. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas que se encuentran más abajo.

LA HECHICERA (Autor: Hermanos Grimm)²⁰

Vivía en otros tiempos una hechicera que tenía tres hijos, los cuales se amaban como buenos hermanos; pero la vieja no se fiaba de ellos, temiendo que quisieran arrebatarse su poder. Por eso transformó al mayor en águila, que anidó en la cima de una rocosa montaña, y sólo alguna que otra vez se le veía describiendo amplios círculos en el cielo. Al segundo lo convirtió en ballena, condenándolo a vivir en el mar, y sólo de vez en cuando asomaba a la superficie, proyectando a gran altura un poderoso chorro de agua. Uno y otro recobraban su figura humana por espacio de dos horas cada día. El tercer hijo, temiendo verse también convertido en alimaña, oso o lobo, por ejemplo, huyó secretamente.

- 1) Según el texto, la hechicera transformó al hijo mayor en águila porque.....
 - a. el hijo mayor siempre quería subir a la cima de la montaña.
 - b. la hechicera tenía miedo que le quitase de su trono.

- 2) Según el texto, había un poderoso chorro de agua a gran altura porque.....
 - a. la ballena vivía en ese mar.
 - b. la ballena aparecía del mar.

- 3) El mayor y el segundo podían transformarse en su cuerpo humano.....
 - a. durante dos horas al día
 - b. a las dos todos los días

²⁰ Fuente: <http://www.cuadernosdigitalesvindel.com/libres/medio/medio8.pdf>

- 4) Según el texto, ¿qué le pasó al tercer hijo?
- a. Fue transformado a veces en alimaña, oso o lobo.
 - b. Logró escapar del hechizo.

II. En los huecos, coloca el número de la oración para completar el mensaje del párrafo.

Actividad 1: Un hombre tenía que llevar un saco de lentejas a un pueblo vecino. En el camino cruzaba un bosque, decidió descansar un ratito, dejó el saco de lentejas y _____. En el bosque vivía un mono y apenas vio el saco desde lo alto del árbol donde vivía. _____ Muy contento volvió a subir al árbol. Buscó una rama buena y allí empezó a comerlas sentado. _____, y no queriendo perderla, bajó del árbol en seguida. Con las prisas se le enredó el rabo en una rama y tuvo que sujetarse bien al tronco. Abrió las manos y entonces se le cayeron todas las lentejas que le quedaban²¹.

- (1) de repente empezó a soplar un viento que sacudía la copa de los árboles
- (2) pronto quedó dormido
- (3) luego se le escurrió una, la más chiquitita de todas
- (4) nunca había pensado que iba a encontrar tantas lentejas en el bosque
- (5) encontró que su saco de lentejas estaba vacío
- (6) bajó en unos saltos y metió la mano, sacando un puñado de lentejas

Actividad 2: Marisa era mi compañera de instituto y _____, porque nuestros apellidos iban uno detrás del otro. Yo le explicaba las matemáticas y la química. Aquella tarde de enero, en mi cuarto de estudiante, ella, sentada enfrente de mí, interrumpió mis explicaciones. No sé si para que dejase de chillar o bien porque en ese momento me la imaginé a la luz de la luna en una hermosa playa del Caribe, _____. Al instante me

²¹ Fuente: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-hora-del-cuento--0/html>

puse colorado hasta las orejas. En ese momento, mi madre, que _____, abrió la puerta y nos sorprendió besándonos²².

- (1) tenía por costumbre servirnos un vaso de leche caliente con galletas
- (2) donde guarda mi deseo de quedarme allí para siempre.
- (3) el caso es que solté el lápiz y acercando mis labios a los suyos la besé
- (4) además casi siempre nos colocaban en el mismo pupitre
- (5) siempre contaba con ella como una persona de la familia
- (6) vivía muy cerca de mi casa

III. Ordena estos escritos, numerándolos convenientemente.

Actividad 1²³: “*Conocí a George.....*”

- () me llamó la atención el peculiar aire de inocencia y de candor
- () inmediatamente decidí que era la clase de persona
- () que mostraba su rostro redondo y de mediana edad
- () en un congreso literario celebrado hace muchos años
- () a quien uno le dejaría la cartera para que se la guardase mientras se bañaba

Actividad 2²⁴: “*Felipe Romero, en su viejo pero.....*”

- () trabajar en el departamento de accesorios del
- () aparcamiento, deja el
- () todos los días y sale a la calle
- () limpio Renault-5, entra en el

²² Fuente: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_07/texto/

²³ Fuente: <http://pacomova.eresmas.net/paginas/A/azazel.htm>

²⁴ Fuente: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/lectura_03/texto/

- () coche en el mismo sitio de
- () Como de costumbre, antes de entrar a
- () automóvil, compra un cupón de lotería

Actividad 3²⁵: “*Hoy es un día feliz para Kan, hoy.....*”

- () para convertirse en todo un aprendiz de Samurai.
- () concederle el mayor de los tesoros
- () cumplía 12 años y su padre había prometido
- () a partir de ahora dejaba de ser un niño
- () naturalmente no sería una espada de doble diamante
- () una espada de Samurai
- () como la de su padre, sería una sencilla espada katana

IV. Sustituye el verbo *dije/dijo* subrayado por otro de significado más preciso. Los verbos que puedes usar vienen a continuación. ¡Recuerda que debes conjugar los verbos y no repitas ninguno!:

declarar, afirmar, observar, probar, contestar,
repetir, rechazar, comentar, preguntar, añadir, admitir

Nos tiramos al agua y buceamos hasta el fondo. No vimos nada. Después de mirar otra vez en la piscina, registramos los filtros. Manolo se metió de nuevo en el agua y miró en los desagües.

—Ya os he dicho que no me bañé con él —dije (1) varias veces.

—¿Estás seguro de que lo llevabas esta mañana? —dijo (2)..... Martín—. A mí no me dijiste nada.

²⁵ Fuente: http://pacomova.eresmas.net/paginas/A/aprendiz_de_samurai.htm

—Lo sé. No me gusta presumir; un reloj de oro cuesta mucho dinero —les dije (3)..... intentando aclarar mi actitud.

—Bien. Si no está aquí, sólo puede estar en un sitio: en el río —dijo (4) Martín.

—Sí, tiene que estar allí —dijo Manolo.

—Tenemos poco tiempo. Si llegamos tarde, pensarán que nos ha pasado algo y tendremos que dar explicaciones —dijo (5) Martín—. ¿A qué hora coméis?

—A las dos y media —dije yo.

—A las tres, más o menos —dijo (6) Manolo.

—Son las dos y cuarto. No tenemos tiempo —dijo (7) Martín.

—Podemos ir hasta el río y mirar en la orilla, aunque sólo sea durante unos minutos. Además, hoy es el primer día que estamos juntos. Nadie se extrañará porque lleguemos tarde —dijo Manolo.

Inmediatamente salimos de la piscina y pedaleamos en dirección al río. Buscamos el reloj en la orilla, pero no lo encontramos²⁶.

V. Analizamos los siguientes textos.

Actividad 1: Nuria Espert nació en Hospitalet de Llobregat (Barcelona) en una época difícil para España: el país se encontraba en plena guerra civil. La madre de Nuria trabajaba en una fábrica, el padre era carpintero. **Ambos** se habían conocido en un grupo de teatro y pasaron esa afición a su hija. Desde muy pequeña, comenzó a actuar en un grupo de su barrio. Con doce años, debutó en el escenario interpretando el papel de un gato. Según confiesa **la actriz**, la cosa no resultó demasiado bien. Pero hubo una segunda oportunidad: **dar vida a una**

²⁶ Fuente: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_05/texto/

princesa. A partir de ese momento, anduvo de un grupo de teatro a otro, hasta crear junto a su marido, Armando Moreno, una compañía propia²⁷.

- 1) Los dos puntos “:” en la segunda línea introducen:
 - a. una definición de la época difícil para España.
 - b. una explicación de cómo se encontraba España con dificultad.
 - c. una ejemplificación de la guerra civil.

- 2) La expresión “**ambos**” se refiere a:
 - a. Nuria y su madre
 - b. Los padres de Nuria
 - c. Nuria y su padre

- 3) La expresión “**la actriz**” se refiere a:
 - a. El padre de Nuria
 - b. La madre de Nuria
 - c. Nuria

- 4) La expresión “**dar vida a una persona**” introduce:
 - a. Una definición de “segunda oportunidad”.
 - b. Una explicación de lo que es “una segunda oportunidad”.
 - c. Un ejemplo de la idea “una segunda oportunidad”.

Actividad 2: Caía la tarde; el sol se ponía y las gallinas tomaban sus posiciones para la noche. Una de ellas, una gallina blanca, de patas cortas, que era una persona de lo más respetable que cabe, de **esas** que ponen su huevo con toda regularidad, **en cuanto** se hubo colocado en el sitio que le correspondía, se puso a rascarse, según solía hacer todas las noches antes de dormirse. Al efectuar esta pequeña operación se le cayó una plumita. -¡Vaya, una menos! -dijo. Y añadió: -**Aunque** se me caigan algunas plumas, no por **eso** dejo de estar guapa²⁸.

- 1) La expresión “**esas**” se refiere a:
 - a. las patas cortas
 - b. las gallinas
 - c. la persona

²⁷ Fuente: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/avanzado/lectura_02/texto/

²⁸ Fuente: <http://www.cuadernosdigitalesvindel.com/libres/medio/medio12.pdf>

2) ¿Por qué expresión es posible cambiar “**en cuanto**”?

- a. a partir de b. tan pronto como c. según

3) El conector “**aunque**” introduce la idea de que:

- a. A la gallina no le importa que le caigan las plumas, porque ya deja de estar guapa.
b. La caída de las plumas de la gallina es la causa de que sigue estando guapa.
c. A la gallina se le caen las plumas, pero sigue estando guapa.

4) La expresión “**eso**” se refiere a:

- a. La pequeña operación b. Se le caen algunas plumas c. Rascarse

Actividad 3: Para los mexicanos, así como para las diversas culturas de Mesoamérica, la concha tenía una connotación sagrada, pues al ser un elemento acuático se asociaba con ese líquido esencial en el desarrollo de la vida. Además, por lo difícil que resultaba su obtención, era considerada un material de lujo, al que, por ejemplo en Tenochtitlan, solo tenía acceso la clase gobernante. El arqueólogo Adrián Velázquez Castro busca desde hace quince años las huellas de las herramientas empleadas por los artesanos prehispánicos en la elaboración de los objetos de concha. Y es que, a pesar de la gran cantidad de piezas recuperadas, no se han encontrado hasta ahora en la zona del Templo Mayor de Tenochtitlan restos de ningún taller o del área de producción de estos adornos²⁹.

1) ¿Por qué expresión es posible cambiar “**así como**” en la primera línea?

- a. en cuanto b. también c. por ejemplo

2) La expresión “**además**” permite:

- a. explicar lo que es la concha sagrada.
b. comparar la concha sagrada con el material de lujo.
c. añadir información a la idea anterior.

²⁹ Fuente: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b1/02_B1_modelo0_CL_CA_cuadernillo.pdf

3) La expresión “**su**” se refiere a:

- a. el líquido esencial b. el desarrollo de la vida c. la concha

4) ¿Por qué expresión es posible cambiar “**por ejemplo**”?:

- a. particularmente b. es decir c. igualmente

5) La expresión “**a pesar de**” establece la siguiente relación entre las ideas que une:

- a. La recuperación de piezas es la causa de no encontrar las herramientas para la elaboración de las conchas.
- b. Se han recuperado muchas piezas, pero aún no se encuentran las herramientas que se utilizaban para crear los objetos.
- c. La recuperación de piezas es una consecuencia de no encontrar las herramientas en la zona del Templo Mayor de Tenochtitlan.

6) En la última línea, la expresión “**adornos**” se refiere a:

- a. las herramientas b. las cochas c. los restos de taller

VI. ¿Cuál es “tu lugar favorito”? Escribe un texto de 100 palabras o más, en el que cuente:

- **dónde está y cómo es ese lugar;**
- **cuándo estuviste allí;**
- **qué hiciste durante tu visita allí;**
- **por qué quieres volver allí otra vez.**

.....

.....

.....

.....

.....

5. RESULTADOS: CUESTIONARIO Y PRUEBA DE LENGUA

5.1 EDAD DE LOS ALUMNOS

La observación de estos datos permite descubrir que el grupo de edad más numeroso es el comprendido entre 21 y 22 años. Si se establece una comparación entre las matizaciones aportadas de las dos universidades, se observa que el grupo de edad más numeroso de la Universidad de Khon Kaen aparece reflejado en el grupo de los alumnos de 21 y 22 años de edad por poseer las mismas cifras totales. Pero, si pasamos a considerar las cifras resultantes de la Universidad de Chulalongkorn, encontramos que los alumnos de 21 años de edad que forman el grupo de edad más numeroso se diferencian del segundo grupo más numeroso de 22 años de edad por casi la mitad. Como puede apreciarse también, el número inferior corresponde a los de 24 años de edad. Sin embargo, las edades de los alumnos no representan mayor oscilación.

Universidad	Edad/ Número de informantes					Porcentaje %
	20	21	22	23	24	
Chulalongkorn	4	11	6	3	-	24 (34,8%)
Khon Kaen	5	18	18	3	1	45 (65,2%)
Total	9 (13%)	29 (42%)	24 (34,8%)	6 (8,7%)	1 (1,5%)	69 (100%)

Tabla 2: Edad de los alumnos

5.2 GÉNERO DE LOS ALUMNOS

La observación de estos valores revela que el grupo de las alumnas es mucho más numeroso que el de los alumnos. La tendencia que permite comprender las dos universidades

investigadas, donde el número de mujeres de la Universidad de Chulalongkorn se presenta cinco veces mayor que el de hombres; y el de mujeres de la Universidad de Khon Kaen se acentúa hasta diez veces superior al de hombres. Considérese las cifras más elevadas, la tendencia expuesta determina el número de mujeres casi ocho veces más que el de hombres.

Universidad	Número de informantes		Porcentaje %
	Hombre	Mujer	
Chulalongkorn	4	20	24 (34,8%)
Khon Kaen	4	41	45 (65,2%)
Total	8 (11,6%)	61 (88,4%)	69 (100%)

Tabla 3: Género de los alumnos

5.3 LUGAR DE NACIMIENTO

Las contestaciones obtenidas indican que la mayoría de los estudiantes (63,8%) tienen procedencia de otras ciudades, es decir, fuera de la capital. Pero, si observamos más detalladamente, los datos conseguidos explican que existe una diferencia bastante notable en la Universidad de Chulalongkorn, donde el grupo de los alumnos procedentes de Bangkok, la capital, es dos veces superior al de los alumnos de otras provincias. En este caso, las cifras del grupo de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen influyen considerablemente en esta tendencia reflejada con cifras muy altas de los alumnos que tienen procedencia de otras provincias fuera de Bangkok.

Universidad	Número de informantes		Porcentaje %
	Bangkok	Otras provincias	
Chulalongkorn	16 (66,7%)	8 (33,3%)	24 (100%)
Khon Kaen	9 (20%)	36 (80%)	45 (100%)
Total	25 (36,2%)	44 (63,8%)	69 (100%)

Tabla 4: Lugar de nacimiento

5.4 CURSO UNIVERSITARIO

Si se establece una comparación entre las dos universidades. La tabla estadística aporta la información de que, en el caso de la Universidad de Chulalongkorn, el grupo de los alumnos del cuarto curso representa un número inferior al de los alumnos del tercer curso. Al contrario, el grupo del cuarto curso es más numeroso que el grupo del tercer curso de la Universidad de Khon Kaen. Total, si se recogen todas las respuestas, las matizaciones reflejan cifras bastante similares entre los alumnos del tercer curso y los alumnos del cuarto curso de las dos Universidades (50,7% y 49,3%, respectivamente)

Universidad	Número de informantes		Porcentaje %
	Tercer curso	Cuarto curso	
Chulalongkorn	14 (58,3%)	10 (41,7%)	24 (100%)
Khon Kaen	21 (46,7%)	24 (53,3%)	45 (100%)
Total	35 (50,7%)	34 (49,3%)	69 (100%)

Tabla 5: Curso universitario

5.5 PROFESIÓN

Nos parece innecesario presentar la información obtenida de forma estadística. Dado que todos los alumnos tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen tienen la misma profesión: estudiante. Esta tendencia se debe a que, como se ha explicado en el apartado anterior de los informantes, estos alumnos estudian en universidades públicas y se ven obligados a estudiar a tiempo completo.

5.6 LENGUA MATERNA

Tal como en el apartado de los datos sobre la profesión de los alumnos, no hace falta la presentación estadística de los datos requeridos a los alumnos sobre cuál es su lengua materna, ya que todos los alumnos que se presentan a este cuestionario son de origen tailandés. Es decir, tienen la lengua tailandesa como su lengua materna a nivel nativo en las cuatro competencias: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la comprensión auditiva.

5.7 ¿QUÉ LENGUAS HABLAS ADEMÁS DEL TAILANDÉS?

Se considera imprescindible aclarar desde principio que solo 64 de 69 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen contestan a esta pregunta del cuestionario. Las respuestas recibidas presentan cifras bastante significativas. La mayoría absoluta de los alumnos afirman dominar la lengua inglesa y la lengua española (64 personas). La afirmación no debe causar mucha sorpresa, dado que en Tailandia las escuelas tanto públicas como privadas imparten clases obligatorias de inglés desde el jardín de infancia o la escuela primaria hasta la escuela secundaria y, como se sabe, todos los alumnos que se presentan como los encuestados aquí son de la carrera de español. En fin, cabe mencionar también que hay otras lenguas de las que algunos alumnos tienen conocimiento de variable

nivel: francés (4 personas), chino (4 personas), coreano (3 personas), japonés (2 personas), laosiano (2 personas), vietnamita (2 personas), alemán (1 persona), danés (1 persona) y camboyano (1 persona).

5.8 NIVEL DEL INGLÉS

Las contestaciones, observadas en conjunto, muestran que si se establece el estudio de cada competencia, comprendemos que la mayoría de los alumnos poseen el nivel avanzado de la comprensión auditiva (48,8%), el nivel intermedio de la expresión oral (48,4%), el nivel intermedio-avanzado de la comprensión lectora (37,5%) y el nivel intermedio de la expresión escrita (50%). Afirmación que muestra que la mayoría de los alumnos poseen el nivel intermedio del inglés en las cuatro competencias necesarias.

Nivel del inglés	Número de informantes			
	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir
Inicial	1 (1,6%)	2 (3,1%)	3 (4,7%)	7 (10,9%)
Intermedio	24 (37,5%)	31 (48,4%)	24 (37,5%)	32 (50%)
Avanzado	31 (48,4%)	22 (34,4%)	24 (37,5%)	23 (35,9%)
Superior	8 (12,5%)	9 (14,1%)	13 (20,3%)	2 (3,1%)

Tabla 6: Nivel del inglés I

Aprovechamos aquí explicar con más detalle el nivel de inglés que poseen los alumnos de las dos universidades (23 personas de la Universidad de Chulalongkorn y 41 personas de la Universidad de Khon Kaen): las cifras resultantes de la Universidad de Chulalongkorn ponen de manifiesto que la mayoría de los alumnos sobresalen en el nivel avanzado de la expresión oral (56,5%) y la expresión escrita (56,5%). Pero si comparamos en conjunto todos los datos conseguidos, hallamos que la mitad de los alumnos tienen un nivel avanzado en la comprensión auditiva (52,2%), un nivel avanzado en la expresión oral (56,5%), un nivel

avanzado en la comprensión lectora (52,2%) y un nivel avanzado en la expresión escrita (56,5%).

Acerca de las matizaciones aportadas de la Universidad de Khon Kaen, se observa que la mayoría de los alumnos tienen un nivel intermedio en la expresión oral (70,7%) y un nivel intermedio en la expresión escrita (58,8%), como las mejores competencias de ellos. En conjunto, se encuentra que la mitad de los alumnos poseen un nivel intermedio en la comprensión auditiva (51,2%), un nivel intermedio en la expresión oral (70,7%), un nivel intermedio en la comprensión lectora (51,2%) y un nivel intermedio en la expresión escrita (58,5%).

Nivel del inglés	Chulalongkorn				Khon Kaen			
	Inicial	Inter	Avanza	Super	Inicial	Inter	Avanza	Super
Escuchar	-	3 (13%)	12 (52,2%)	8 (34,8%)	1 (2,4%)	21 (51,2%)	19 (46,3%)	-
Hablar	-	2 (8,7%)	13 (56,5%)	8 (34,8%)	2 (4,9%)	29 (70,7%)	9 (22%)	1 (2,4%)
Leer	-	3 (13%)	12 (52,2%)	8 (34,8%)	3 (7,3%)	21 (51,2%)	12 (29,3%)	5 (12,3%)
Escribir	-	8 (34,8%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)	7 (17,1%)	24 (58,5%)	10 (24,4%)	-

Tabla 7: Nivel del inglés II

5.9 NIVEL DEL ESPAÑOL

Si realizamos una comparación de cada competencia según la tabla estadística, los datos conseguidos revelan que un grupo numeroso de los alumnos domina el nivel intermedio en la comprensión auditiva (50%), el nivel intermedio en la expresión oral (62,5%), el nivel avanzado en la comprensión lectora (46,9%) y el nivel intermedio en la expresión escrita

(65,6%). Las matizaciones resultantes afirman que la mayoría de los alumnos poseen un nivel intermedio en las cuatro competencias de la lengua española.

Nivel del español	Número de informantes			
	Escuchar	Hablar	Leer	Escribir
Inicial	4 (6,25%)	4 (6,3%)	1 (1,6%)	5 (7,8%)
Intermedio	32 (50%)	40 (62,5%)	28 (43,8%)	42 (65,6%)
Avanzado	28 (43,75%)	19 (29,7%)	30 (46,9%)	17 (26,6%)
Superior	-	1 (1,6%)	5 (7,8%)	-

Tabla 8: Nivel del español I

La tendencia expresada anteriormente nos lleva al análisis de los datos presentados por los alumnos de las dos universidades (23 personas de la Universidad de Chulalongkorn y 41 personas de la Universidad de Khon Kaen): los datos aportados de la Universidad de Chulalongkorn demuestran que sobresalen en el nivel intermedio de la expresión oral (65,2%) y de la expresión escrita (65,2%). Y, si nos adentramos más en las matizaciones, descubrimos que la mayoría de los alumnos poseen también el nivel intermedio en la comprensión auditiva (56,5%), en la expresión oral (65,2%) y en la expresión escrita (65,2%); mientras que para la comprensión lectora, el grupo más numeroso de los alumnos tiene el nivel avanzado (52,2%).

Ahora nos concentramos en los datos de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen: la mayoría de los alumnos consideran que la expresión escrita (65,9%) y la expresión oral (61%) son sus mejores competencias, que poseen de nivel intermedio. Mientras que el análisis más detallado de cada competencia muestra que la mayoría de los alumnos tienen el nivel avanzado en la comprensión auditiva (48,8%), el nivel intermedio en la expresión oral (61%), el nivel intermedio-avanzado en la comprensión lectora (43,9%) y el nivel intermedio en la expresión escrita (65,9%).

Nivel del español	Chulalongkorn				Khon Kaen			
	Inicial	Inter	Avanza	Super	Inicial	Inter	Avanza	Super
Escuchar	2 (8,7%)	13 (56,5%)	8 (34,8%)	-	2 (4,9%)	19 (46,3%)	20 (48,8%)	-
Hablar	2 (8,7%)	15 (65,2%)	5 (21,7%)	1 (4,3%)	2 (4,9%)	25 (61%)	14 (34,1%)	-
Leer	-	10 (43,5%)	12 (52,2)	1 (4,3%)	1 (2,4%)	18 (43,9%)	18 (43,9%)	4 (9,8%)
Escribir	1 (4,3%)	15 (65,2%)	7 (30,4%)	-	4 (9,8%)	27 (65,9%)	10 (24,4%)	-

Tabla 9: Nivel del español II

5.10 ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA HISPANA?

Las respuestas obtenidas de los 69 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen son bastante obvias. Más de la mitad de ellos (66,7%) contestan que nunca han estado en ningún país de habla hispana. Resulta ser que solo 23 personas (33,3%) han estado en países hispanohablantes. Esta pregunta es necesaria para descubrir si los alumnos han tenido contacto con el mundo hispano antes, lo cual suponemos que tiene alguna influencia en su aprendizaje de la lengua española.

Sin embargo, si nos detenemos en las matizaciones de la Universidad de Chulalongkorn, descubrimos que las cifras de los que *no* han estado *nunca* y las cifras de los que han estado en algún país hispanohablante son casi similares: 13 de 24 personas tienen una respuesta positiva (54,2%), dejando que 11 personas (45,8%) formen el porcentaje de los que no han estado nunca. A la inversa, 35 alumnos de 45 en total de la Universidad de Khon Kaen contestan que no han estado nunca en ningún país de habla hispana (77,8%). Una cifra tres veces superior a la de los alumnos que han estado en algún país hispanohablante (22,2%).

¿Has estado?	Sí	No	Porcentaje %
Chulalongkorn	13 (54,2%)	11(45,8%)	24 (100%)
Khon Kaen	10 (22,2%)	35 (77,8%)	45 (100%)
Total	23 (33,3%)	46 (66,7%)	69 (100%)

Tabla 10: Experiencia en algún país de habla hispana

Ahora, si se establece el análisis sobre los países en los que han estado, las informaciones conseguidas de los alumnos participantes en esta investigación están expuestas en la siguiente aclaración: de los 23 alumnos totales que han tenido experiencia en algún país de habla hispana, encontramos que 11 personas han estado en España; 4 personas, en Argentina; 1 persona, en Panamá; 2 personas, en Chile; 3 personas, en México y 3 personas, en Perú.

Esta tendencia muestra, además, el motivo por el que realizan los alumnos el viaje al país de habla hispana: un 43,5% por un curso de español, un 39,1% por el programa de intercambio, un 13 % por el programa de voluntarios y un 4,4% por turismo. Todas las respuestas nos sirven de analizar qué tipo de conocimiento tienen los alumnos que han estado en esos países después de la visita.

Motivo del viaje	Número de informantes	Porcentaje %
Curso de español	10	43,5%
Intercambio	9	39,1%
Voluntaria	3	13%
Turismo	1	4,4%
Total	23	100%

Tabla 11: Motivo del viaje

Por último, consideramos importante la duración de la estancia de los alumnos en los países que han visitado, con el objetivo de descubrir los factores posibles que influyen en el

aprendizaje de la lengua española. La mayoría de los alumnos indican que han estado en un país hispanohablante 10 meses – 1 año de duración (52,2 %). Esta gran cifra va seguida de la de los que han estado 1 – 3 meses de duración (26,1%), y luego los que han estado 4 – 6 meses y una semana de duración forman parte inferior de todos (17,4% y 4,3%, respectivamente). En otras palabras, la segunda cifra más alta, la de los que tienen una duración de su estancia por 1 – 3 meses, es todavía dos veces inferior al grupo de los que han estado por 10 meses – 1 año.

Duración	Número de informantes	Porcentaje %
1 semana	1	4,3%
1 - 3 meses	6	26,1%
4 - 6 meses	4	17,4%
10 meses – 1 año	12	52,2%
Total	23	100%

Tabla 12: Duración del viaje

5.11 ¿APRENDISTE ESPAÑOL POR PRIMERA VEZ DURANTE EL PRIMER CURSO DE CARRERA?

Para esta pregunta son 68 de 69 alumnos los que han contestado. La mayoría de los alumnos tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen marcan una cifra elevada en la respuesta de que fue la primera vez que aprendieron español durante el primer curso de carrera, lo cual representa un 83,8% de la totalidad. Mientras que hay alumnos que han tenido experiencia previa del aprendizaje de español a las clases impartidas por la Sección de Español de las dos universidades y estos alumnos forman un 16,2% de la cifra mencionada.

Aprender español por primera vez	Número de informantes	Porcentaje %
Sí	57	83,8%
No	11	16,2%
Total	68	100%

Tabla 13: Aprender español por primera vez

Finalmente, aunque la cantidad de población de los alumnos que han aprendido la lengua española antes de entrar en la carrera representa un índice poco potencial, aún nos parece imprescindible mencionar la duración del aprendizaje previo de los alumnos porque el tiempo que sacrificaron para aprender seguramente tiene algún tipo de influencia. La mayoría de los alumnos indican que han aprendido la lengua española antes, entre 6 meses y 1 año (45,5%). Esta gran cifra está seguida por la de los que han aprendido español entre 1 y 3 años (36,4%), y luego los que lo han hecho entre 1 y 3 meses y 4 y 6 meses, que forman cifras inferiores a todos (9.1% y 9,1%, respectivamente).

Duración	Número de informantes	Porcentaje %
1 - 3 meses	1	9,1%
4 - 6 meses	1	9,1%
6 meses – 1 año	5	45,5%
1 año – 3 año	4	36,4%
Total	11	100%

Tabla 14: Duración del aprendizaje

5.12 ¿POR QUÉ APRENDES ESPAÑOL?

Para esta pregunta utilizamos un modo que permite a los alumnos elegir solamente tres respuestas, con el objetivo de descubrir sus motivos más influyentes en el aprendizaje de la lengua española. Primero, aclaramos que son 61 de 69 alumnos los que participan en esta pregunta, de los cuales son 20 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y 41 alumnos de la Universidad de Khon Kaen.

Al considerar la tabla estadística de las matizaciones obtenidas del cuestionario, comprendemos que el motivo más influyente es el de porque a los alumnos les gusta aprender otras lenguas (29,5%), el grupo que contesta que el motivo por el que aprende la lengua española es porque es una lengua muy importante (25,1%) y, por último, porque los alumnos van de vacaciones a un país hispanohablante (22%).

Si se establece una comparación de las razones elegidas por las dos universidades, descubrimos, mediante el análisis de los datos conseguidos, que el grupo más numeroso de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn señala que los motivos por los que optan por estudiar la carrera de español es porque a ellos les gusta aprender otras lenguas (26,75%), la lengua española es una lengua muy importante (26,7%) y porque quieren conocer mejor la cultura hispana (16,7%), respectivamente.

Sin embargo, como algunas razones ocupan el mismo puesto por poseer las mismas cifras, entonces decidimos agrupar dichas razones y tratarlas como una sola razón. Resulta ser entonces que el motivo más elegido es “porque les gusta aprender otras lenguas y el español es una lengua muy importante” (las dos razones tienen las mismas cifras que son el 26,7%), el cual viene seguido de “porque quieren conocer mejor la cultura hispana” (16,7%) y, finalmente, “porque van de vacaciones a un país hispanohablante” (11,7%).

A continuación, profundizamos en las matizaciones de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen y hallamos que el motivo para aprender español más elegido es “porque les gusta

aprender otras lenguas” (30,9%), seguido de “la lengua española es una lengua muy importante” (24,4%) y “van de vacaciones a un país hispanohablante” (12,2%). Las cifras resultantes de la Universidad de Khon Kaen se parecen bastante a las de la Universidad de Chulalongkorn, salvo la última razón que acentúa más “el conocimiento cultural del mundo hispano”.

Razones	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Les gusta aprender otras lenguas	16 (26,7%)	38 (30,9%)	54 (29,5%)
Quieren conocer mejor la cultura hispana	10 (16,7%)	8 (6,5%)	18 (9,8%)
Español es una lengua muy importante	16 (26,7%)	30 (24,4%)	46 (25,1%)
Tienen afición por la música, el deporte, el cine, etc. de los países hispanohablantes	2 (3,3%)	9 (7,3%)	11 (6%)
Tienen amigos o conocidos hispanohablantes	2 (3,3%)	4 (3,3%)	6 (3,3%)
Van de vacaciones a un país hispanohablante	7 (11,7%)	15 (12,2%)	22 (12%)
Quieren ir a estudiar a un país hispanohablante	4 (6,7%)	7 (5,7%)	11 (6%)
Quieren trabajar en una empresa hispana	1 (1,7%)	5 (4,1%)	6 (3,3%)
Su amigo/a lo eligió	-	-	-
Le obligan	-	2 (1,6%)	2 (1,1%)
Otros motivos	2 (3,3%)	5 (4,1%)	7 (3,8%)
Total	60 (100%)	123 (100%)	183 (100%)

Tabla 15: Razones para el aprendizaje del español

5.13 ORDENA TUS DESTREZAS DEL ESPAÑOL DE MEJOR A PEOR (1=MEJOR, 4=PEOR)

El motivo de pedir a los alumnos que contesten a esta pregunta teniendo en cuenta una escala de valoración (1 = mejor, 4 = peor) es debido a que queremos que reflexionen y reconozcan sus habilidades para aprender la lengua española. De todas formas, son en total 66 de 69 alumnos los que responden a esta pregunta, de los cuales son 23 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y 43 alumnos de la Universidad de Khon Kaen.

Según la tabla estadística de los datos obtenidos sobre las destrezas del español, se halla que el grupo de los alumnos más numeroso (47%) opta por la comprensión lectora como la destreza que mejor dominan. Luego esta destreza precede a la comprensión auditiva (22,7%), a la expresión oral (16,7%) y a la expresión escrita, que es la destreza menos cualificada (13,6%), respectivamente.

Aparte de la tendencia recién mencionada, si analizamos los datos obtenidos a la hora de que ordenan sus destrezas, de cada competencia, según un orden de mejor a peor (1 = mejor, 4 = peor), encontramos la siguiente explicación conforme a los tres grupos más numerosos: el *número 4, 2 y 3* (40,9%, 24,2% y 21,2%) para la expresión escrita; el *número 1, 2 y 4* (47%, 24,2% y 16,7%) para la comprensión lectora; el *número 3, 2 y 4* (36,4%, 24,2% y 22,7%) para la expresión oral; y el *número 3, 2 y 1* (30,3%, 27,3% y 22,7%) para la comprensión auditiva. Por lo cual es posible concluir que las cifras conseguidas de la expresión escrita y la expresión oral aparecen menos optimistas que las cifras que arrojan la comprensión lectora y la comprensión auditiva.

Clasificación Chula/ Khon Kaen	Número de informantes			
	Escrita	Lectora	Oral	Auditiva
1	9 (13,6%)	31 (47%)	11 (16,7%)	15 (22,7%)
2	16 (24,2%)	16 (24,2%)	16 (24,2%)	18 (27,3%)
3	14 (21,2%)	8 (12,1%)	24 (36,4%)	20 (30,3%)
4	27 (40,9%)	11 (16,7%)	15 (22,7%)	13 (19,7%)
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla 16: Destrezas del español

También, queremos establecer una comparación más profunda de los datos aportados de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, por lo cual empezamos primero con las matizaciones de los tres grupos más numerosos de la Universidad de Chulalongkorn: el *número 2, 4 y 3* (34,8%, 30,4 y 26,1%) para la expresión; el *número 1, 2 y 4* (52,2%, 26,1% y 17,4%) para la comprensión lectora; el *número 3, 2 y 4* (39,1%, 21,7% y 21,7%) para la expresión oral; y el *número 4, 3 y 1* (30,4%, 30,4% y 21,7%) para la comprensión auditiva. En otras palabras, la mayoría de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn tienen una perspectiva más optimista hacia la comprensión lectora, y una perspectiva pesimista hacia la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión auditiva.

Clasificación Chulalongkorn	Número de informantes			
	Escrita	Lectora	Oral	Auditiva
1	2 (8,7%)	12 (52,2%)	4 (17,4%)	5 (21,7%)
2	8 (34,8)	6 (26,1%)	5 (21,7%)	4 (17,4%)
3	6 (26,1%)	1 (4,3%)	9 (39,1%)	7 (30,4%)
4	7 (30,4%)	4 (17,4%)	5 (21,7%)	7 (30,4%)
Total	100%	100%	99,9%	100%

Tabla 17: Destrezas del español (Universidad de Chulalongkorn)

Por último, las informaciones expuestas de los tres grupos más destacados por la cantidad de la Universidad de Khon Kaen revelan la siguiente tendencia: el *número 4, 3 y 2* (46,5%, 18,6% y 18,6%) para la expresión escrita; el *número 1, 2 y 3* (44,2%, 23,3% y 16,3%) para la comprensión lectora; el *número 3, 2 y 4* (34,9%, 25,6% y 23,3%) para la expresión oral; y el *número 2, 3 y 1* (32,6%, 30,2% y 23,3%) para la comprensión auditiva. En síntesis, la mayoría de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen consideran positivas la comprensión lectora y la comprensión auditiva, pero tienen menos confianza de llevar a cabo la expresión escrita y la expresión oral.

Clasificación Khon Kaen	Número de informantes			
	Escrita	Lectora	Oral	Auditiva
1	7 (16,3%)	19 (44,2%)	7 (16,3%)	10 (23,3%)
2	8 (18,6%)	10 (23,3%)	11 (25,6%)	14 (32,6%)
3	8 (18,6%)	7 (16,3%)	15 (34,9%)	13 (30,2%)
4	20 (46,5%)	7 (16,3%)	10 (23,3%)	6 (14%)
Total	100%	100,1%	100,1%	100,1%

Tabla 18: Destrezas del español (Universidad de Khon Kaen)

5.14. EN CLASE, ¿A QUÉ ASPECTOS DAS PRIORIDAD? ORDENA DEL MÁXIMO AL MÍNIMO (1=MÁS IMPORTANTE, 7=MENOS IMPORTANTE)

A los 67 de 69 alumnos se les asigna la tarea de ordenar los aspectos a los que dan más prioridad de mayor a menor (1 = importante, 7 = menos importante), con el motivo de que podamos reconocer sus expectativas al aprender la lengua española, aparte de que conozcamos sus preferencias. Cabe mencionar primero que de los 66 alumnos presentados al cuestionario, 23 alumnos son de la Universidad de Chulalongkorn y 44 alumnos de la Universidad de Khon Kaen.

Atendemos ahora a la tabla estadística, resultado de los datos que facilitan los alumnos de las dos universidades. Si nos fijamos en la calificación del “número 1”, que refleja la prioridad más importante, vemos que la expresión oral es el aspecto más valorado por los alumnos y cuenta con un 29,9%. Este aspecto se encuentra seguido estrechamente por la competencia auditiva y el léxico, los dos tienen un 22,4% y, finalmente, la gramática ocupa el tercer aspecto más valorado por los alumnos con un 14,9%.

De todas formas, antes de detenernos en el análisis de cada universidad, aprovechamos para detallar los datos interesantes de las dos universidades que encontramos en cada clasificación según los cuatro grupos más grandes: el *número 2*, 1, 4 y 3 (26,9%, 22,4%, 19,4% y 17,9%) para la competencia auditiva; el *número 3*, 1, 2 y 4 (28,4%, 22,4%, 16,4% y 13,4%) para el léxico; el *número 4*, 5, 3 y 7 (19,4%, 17,9%, 16,4% y 16,4%) para la gramática; el *número 7*, 3, 2 y 5 (22,4%, 17,9%, 16,4%, y 14,9%) para la pronunciación; el *número 1*, 2, 4 y 5 (29,9%, 17,9%, 17,9% y 14,9%) para la expresión oral; el *número 6*, 7, 5 y 4 (32,8%, 29,9%, 16,4% y 7,5%) para la expresión escrita; y el *número 6*, 7, 5 y 2 (35,8%, 20,9%, 19,4% y 10,4%) para la competencia lectora. Resumimos en breve que los alumnos consideran más importantes la comprensión auditiva, el léxico, la expresión oral; y menos importantes la gramática, la pronunciación, la expresión escrita y la comprensión lectora.

Clasificación	Número de informantes						
	Comp. auditiva	Léxico	Gramática	Pronunciación	Expresión oral	Expresión escrita	Comp. lectora
1	15 (22,4%)	15 (22,4%)	10 (14,9%)	4 (6%)	20 (29,9%)	2 (3%)	1 (1,5%)
2	18 (26,9%)	11 (16,4%)	5 (7,5%)	11 (16,4%)	12 (17,9%)	3 (4,5%)	7 (10,4%)
3	12 (17,9%)	19 (28,4%)	11 (16,4%)	12 (17,9%)	6 (9%)	4 (6%)	3 (4,5%)
4	13 (19,4%)	9 (13,4%)	13 (19,4%)	10 (14,9%)	12 (17,9%)	5 (7,5%)	5 (7,5%)

5	4 (6%)	7 (10,4%)	12 (17,9%)	10 (14,9%)	10 (14,9%)	11 (16,4%)	13 (19,4%)
6	5 (7,5%)	6 (9%)	5 (7,5%)	5 (7,5%)	-	22 (32,8%)	24 (35,8%)
7	-	-	11 (16,4%)	15 (22,4%)	7 (10,4%)	20 (29,9%)	14 (20,9%)

Tabla 19: Prioridades en la clase

Si pasamos a los datos conseguidos únicamente de la Universidad de Chulalongkorn, se hallan las matizaciones de los cuatro grupos más numerosos ligeramente diferentes de los datos del aspecto global que acabamos de exponer anteriormente: el *número 3*, 2, 6 y 1 (34,8%, 26,1%, 17,4% y 13%) para la competencia auditiva; el *número 3*, 5, 4 y 6 (21,7%, 21,7%, 17,4% y 17,4%) para el léxico; el *número 4*, 1, 6 y 7 (26,1%, 17,4%, 17,4%, y 17,4%) para la gramática; el *número 7*, 5, 2 y 3 (43,5%, 17,4%, 13% y 13%) para la pronunciación; el *número 1*, 4, 2 y 3 (43,5%, 17,4%, 13% y 13%) para la expresión oral; el *número 6*, 5, 7 y 4 (30,4%, 21,7%, 17,4% y 13%) para la expresión escrita; y el *número 2*, 5, 6 y 7 (21,7%, 21,7%, 13% y 13%) para la competencia lectora. Por consiguiente, el resultado revela que los alumnos consideran más importantes la comprensión auditiva, la expresión oral; y menos importantes el léxico, la gramática, la pronunciación, la expresión escrita y la comprensión lectora.

Chula	Número de informantes						
	Comp. auditiva	Léxico	Gramática	Pronunciación	Expresión oral	Expresión escrita	Comp. lectora
1	3 (13%)	2 (8,7%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	10 (43,5%)	2 (8,7%)	1 (4,3%)
2	6 (26,1%)	3 (13%)	1 (4,3%)	3 (13%)	3 (13%)	2 (8,7%)	5 (21,7%)
3	8 (34,8%)	5 (21,7%)	1 (4,3%)	3 (13%)	3 (13%)	-	3 (13%)
4	2	4	6	1	4	3	3

	(8,7%)	(17,4%)	(26,1%)	(4,3%)	(17,4%)	(13%)	(13%)
5	-	5 (21,7%)	3 (13%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	5 (21,7%)	5 (21,7%)
6	4 (17,4%)	4 (17,4%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	-	7 (30,4%)	3 (13%)
7	-	-	4 (17,4%)	10 (43,5%)	2 (8,7%)	4 (17,4%)	3 (13%)

Tabla 20: Prioridades en la clase (Universidad de Chulalongkorn)

Finalmente, nos detenemos en las matizaciones de los cuatro grupos más importantes de la Universidad de Khon Kaen: el *número 1, 2, 4 y 3* (27,3%, 27,3%, 25% y 9,1%) para la competencia auditiva; el *número 3, 1, 2 y 4* (31,8%, 29,5%, 18,2% y 11,4%) para el léxico; el *número 3, 5, 4 y 7* (22,7%, 20,5%, 15,9% y 15,9%) para la gramática; el *número 3, 4, 2 y 5* (20,5%, 20,5%, 18,2% y 13,6%) para la pronunciación; el *número 1, 2, 5 y 4* (22,7%, 20,5%, 20,5% y 18,2%) para la expresión oral; el *número 7, 6, 5 y 3* (36,4%, 34,1%, 13,6% y 9,1%) para la expresión escrita; y el *número 6, 7, 5 y 4* (47,7%, 25%, 18,2% y 4,5%) para la competencia lectora. En resumen, los datos conseguidos demuestran que para los alumnos de la Universidad de Khon Kaen la comprensión auditiva, el léxico, la pronunciación, la expresión oral son más importantes que la gramática, la expresión escrita y la comprensión lectora.

Khon Kaen	Número de informantes						
	Comp. auditiva	Léxico	Gramática	Pronunciación	Expresión oral	Expresión escrita	Comp. lectora
1	12 (27,3%)	13 (29,5%)	6 (13,6%)	3 (6,8%)	10 (22,7%)	-	-
2	12 (27,3%)	8 (18,2%)	4 (9,1%)	8 (18,2%)	9 (20,5%)	1 (2,3%)	2 (4,5%)
3	4 (9,1%)	14 (31,8%)	10 (22,7%)	9 (20,5%)	3 (6,8%)	4 (9,1%)	-
4	11 (25%)	5 (11,4%)	7 (15,9%)	9 (20,5%)	8 (18,2%)	2 (4,5%)	2 (4,5%)

5	4 (9,1%)	2 (4,5%)	9 (20,5%)	6 (13,6%)	9 (20,5%)	6 (13,6%)	8 (18,2%)
6	1 (2,3%)	2 (4,5%)	1 (2,3%)	4 (9,1%)	-	15 (34,1%)	21 (47,7%)
7	-	-	7 (15,9%)	5 (11,4%)	5 (11,4%)	16 (36,4%)	11 (25%)

Tabla 21: Prioridades en la clase (Universidad de Khon Kaen)

5.15 ¿EN QUÉ ACTIVIDADES ENCUENTRAS MÁS DIFICULTADES?

La totalidad de 65 alumnos, tanto de la Universidad de Chulalongkorn (21 personas) como de la Universidad de Khon Kaen (44 personas), se presenta a esta pregunta sobre las actividades más dificultosas y los alumnos pueden elegir solamente tres respuestas. Las cifras resultantes establecen que las actividades más dificultosas que encuentran los alumnos son la de “redactar textos coherentes y cohesionados”, y la de “escribir oraciones gramaticalmente correctas” (las dos actividades poseen la misma cifra de un 26,7%), seguidas de otras actividades dificultosas: la de “usar el vocabulario adecuadamente” (22,1%) y la de “conversar y expresar ideas oralmente” (17,4%), respectivamente.

Conviene también destacar por separado la tendencia conseguida en las dos universidades. En la Universidad de Chulalongkorn, las tres respuestas de las actividades ordenadas de mayor a menor grado de dificultad que afrontan los alumnos son: “usar el vocabulario adecuadamente” (28,6%), “redactar textos coherentes y cohesionados” (25,4%) y “escribir oraciones gramaticalmente correctas” (19%). La afirmación que hemos de tener presente es que la mayor dificultad de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn se corresponde con la categoría de la gramática y el léxico.

Igual ocurre con las matizaciones obtenidas de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen que comentan que las actividades más dificultosas para ellos son “escribir oraciones gramaticalmente correctas” (30,3%), “redactar textos coherentes y cohesionados” (27,3%) y

“usar el vocabulario adecuadamente” (18,9%), respectivamente según el orden de mayor a menor dificultad. Estos datos resultantes afirman de nuevo que los mayores problemas que suelen encontrar los alumnos se relacionan frecuentemente con la gramática y el léxico.

Dificultades	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Conversar y expresar ideas oralmente	11 (17,5%)	23 (17,4%)	34 (17,4%)
Usar el vocabulario adecuadamente	18 (28,6%)	25 (18,9%)	43 (22,1%)
Redactar textos coherentes y cohesionados	16 (25,4%)	36 (27,3%)	52 (26,7%)
Escribir oraciones gramaticalmente correctas	12 (19%)	40 (30,3%)	52 (26,7%)
Leer comprendido	4 (6,3%)	7 (5,3%)	11 (5,6%)
Otros motivos	2 (3,2%)	1 (0,8%)	3 (1,5%)
Total	63 (100%)	132 (100%)	195 (100%)

Tabla 22: Dificultades al aprender la lengua española

5.16 ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZAS PARA APRENDER ESPAÑOL?

Otra vez decidimos utilizar la pregunta de tres respuestas para 61 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (21 personas) y de la Universidad de Khon Kaen (40 personas) para conocer las estrategias utilizadas con frecuencia para el aprendizaje de español. La tendencia que se halla mediante esta pregunta corresponde a las siguientes estrategias: “escuchando, tomando apuntes y memorizando” (26,2%), “leyendo, escribiendo, hablando,

escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado” (22,4%) y “haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/el libro” (16,9%), respectivamente según el grado de mayor a menor intensidad.

Observamos a continuación la tendencia conseguida de las dos universidades. Empezando con la afirmación de la Universidad de Chulalongkorn que revela que las tres respuestas de las estrategias ordenadas de mayor a menor grado de frecuencia son: “leyendo, escribiendo, hablando, escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado” (27%), “escuchando, tomando apuntes y memorizando” (23,8%) y “haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/el libro” (17,5%).

Las cifras conseguidas de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen acentúan la misma tendencia general que la de la Universidad de Chulalongkorn sobre las estrategias utilizadas para aprender la lengua española: “escuchando, tomando apuntes y memorizando” (27,5%), “leyendo, escribiendo, hablando, escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado” (20%) y “haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/el libro” (16,7%).

Estrategias	Número de informantes		%
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Haciendo ejercicios que pongan en práctica la teoría dada por el profesor/el libro	11 (17,5%)	20 (16,7%)	31 (16,9%)
Escuchando, tomando apuntes y memorizando	15 (23,8%)	33 (27,5%)	48 (26,2%)
Buscando la información por mí mismo	7 (11,1%)	13 (10,8%)	20 (10,9%)
Siguiendo las pautas dadas por el profesor	8 (12,7%)	17 (14,2%)	25 (13,7%)
Leyendo, escribiendo, hablando, escuchando cuanto más mejor sin detenerme demasiado	17 (27%)	24 (20%)	41 (22,4%)

Aprendiendo la regla y aplicándola después	4 (6,3%)	9 (7,5%)	13 (7,1%)
Otras maneras	1 (1,6%)	4 (3,3%)	5 (2,7%)
Total	63 (100%)	120 (100%)	183 (100%)

Tabla 23: Estrategias que utilizan para aprender la lengua española

5.17 ¿ESTÁS ESTUDIANDO ALGÚN CURSO EXTRA DE ESPAÑOL?

Los 69 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen contestan en el cuestionario dado que no están estudiando ningún curso extra de español fuera de las clases impartidas regularmente por la Sección de Español de las dos universidades.

5.18 ¿PRACTICAS ESPAÑOL FUERA DE CLASE?

El número comprendido de las contestaciones hechas por los 69 alumnos de las dos universidades: la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, pone de relieve que un inmenso número de los alumnos (94,2%) practica español fuera de clase. Por otro lado, según el número mencionado anteriormente, resulta ser muy pequeño el grupo de los alumnos que no practica la lengua española fuera de clase (5,8%). De todas formas, una vez tenido en cuenta el número de los practicantes, nos parece conveniente adentrarnos más en descubrir sus maneras de practicar la lengua, según se detalla a continuación.

Práctica fuera de clase	Número de informantes	Porcentaje %
Sí	65	94,2%
No	4	5,8%
Total	69	100%

Tabla 24: Práctica fuera de clase

Conforme a la observación, hallamos las tres maneras de practicar español más seleccionadas por los alumnos de ambas universidades, las cuales son “escuchar la música española” (28,4%), “ver los programas de televisión o películas en español” (19,3%) y “practicar con gente hispanohablante de un chat” (15,3%). La tendencia que acabamos de descubrir muestra que la única manera de practicar que permite a los alumnos repasar su conocimiento de forma más espontánea y productiva es la de utilizar el chat para hablar con los hispanohablantes; aunque las otras dos maneras también permiten realizar sus prácticas fuera de clase, hay que tener en cuenta que los alumnos que optan por esta manera solo pueden practicar la lengua de forma pasiva.

Si establecemos la comparación de las matizaciones aportadas de las dos universidades, las tres maneras de practicar más utilizadas de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn aparecen reflejadas según las siguientes alternativas: “escuchar la música en español” (29,5%), “practicar con gente hispanohablante de un chat” (23%) y “ver los programas de televisión o películas en español” (18%). Seguidamente, las respuestas obtenidas por los alumnos de la Universidad de Khon Kaen se ciñen más o menos a las mismas contestaciones de los alumnos de Chulalongkorn, salvo una que resulta distinta: “escuchar la música en español” (27,8%), “ver los programas de televisión o películas en español” (20%) y la más destacada por ser única es la manera de “practicar con compañeros de clase tailandeses” (16,5%).

Esta afirmación nos permite comentar que los alumnos de la Universidad de Khon Kaen tienen probablemente menos contacto con gente hispanohablante fuera de clases que los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn, a causa de que en vez de practicar con los

nativos optan preferiblemente por practicar con sus compañeros de clase que tampoco dominan el nivel nativo de la lengua española.

Maneras de practicar	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Con compañeros de clase tailandeses	6 (9,8%)	19 (16,5%)	25 (14,2%)
Con los nativos	5 (8,2%)	14 (12,2%)	19 (10,8%)
Con gente hispanohablante de un chat	14 (23%)	13 (11,3%)	27 (15,3%)
Recursos en internet para el aprendizaje del español	7 (11,5%)	11 (9,6%)	18 (10,2%)
Viendo los programas de televisión o películas en español	11 (18%)	23 (20%)	34 (19,3%)
Escuchando la música en español	18 (29,5%)	32 (27,8%)	50 (28,4%)
Otras maneras	-	3 (2,6%)	3 (1,7%)
Total	61 (100%)	115 (100%)	176 (99,9%)

Tabla 25: Maneras de practicar

5.19 ¿TE GUSTA LEER EN ESPAÑOL?

El resultado de los dos grupos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, ante esta pregunta, expresa la tendencia de que casi la mitad de los alumnos consideran importante la lectura en español, ya que un 47,8% contesta que a ellos les gusta “bastante” leer en español. Sin embargo, en conjunto, se percibe una tendencia “indecisa” e “indeterminada” acerca de la dedicación a la lectura en español, ya que las cifras de la opción “bastante” se mantienen muy estrechas con las cifras de los encuestados que afirman que a ellos les gusta “poco” leer en español, los cuales suman un 46,4%.

Al entrar en la comparación de los datos resultantes de las dos universidades, se puede observar que la opción preferida del grupo más numeroso de la Universidad de Chulalongkorn afirma que al grupo mencionado le gusta leer “bastante” en español (45,8%), pero seguida de la respuesta de que les gusta leer “poco” en español (41,7%). La tendencia que se acentúa también en los datos conseguidos de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen manifiesta que las cifras de los alumnos a los que les gusta leer “bastante” y “poco” en español aparecen asemejadas por poseer los mismos índices (48,9%).

A modo de concreción, ninguna diferencia significativa se extrae de los dos grupos de los alumnos, pues las cifras presentadas tanto por los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn como por los alumnos de la Universidad de Khon Kaen son muy parecidas. Sin embargo, respecto a los índices de “mucho”, cabe señalar que los porcentajes disminuyen conforme aumenta el grado de actitudes, oscilando desde el 47,8% de los alumnos a los que les gusta “bastante” leer en español hasta el 4,3% de los alumnos a los que les gusta “mucho” leer en español.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	1 (4,2%)	-	1 (1,4%)
Poco	10 (41,7%)	22 (48,9%)	32 (46,4%)
Bastante	11 (45,8%)	22 (48,9%)	33 (47,8%)
Mucho	2 (8,3%)	1 (2,2%)	3 (4,3%)
Total	24 (100%)	45 (100%)	69 (99,9%)

Tabla 26: Actitud hacia la lectura en español

5.20 ¿QUÉ TIPO DE TEXTO TE GUSTA LEER MÁS?

Las contestaciones de 62 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (18 personas) y la Universidad de Khon Kaen (44 personas) nos sirven para conocer los tipos de textos que les interesan a los alumnos y, así luego, para aportarlos al aula. En conjunto, la tendencia resultante de esta pregunta de tres respuestas afirma que el grupo más numeroso de los alumnos opta por el cuento (28%). Por otra parte, las cifras menos seleccionadas pero aún numerosas en comparación con las otras son la novela (26,9%) y las noticias (22%), respectivamente según el orden de los índices. Si nos enfocamos en las tres respuestas más seleccionadas, parece que la mayoría de los textos preferidos son los textos narrativos.

Por lo que respecta a la tendencia resultante de las dos universidades. Si se establece una comparación, la afirmación de la Universidad de Chulalongkorn manifiesta que las tres respuestas de los tipos de textos más atendidas son novela (27,8%), cuento (25,9%) y noticias (25,9%) También, nos parece conveniente señalar las recomendaciones propuestas por los mismos alumnos en la opción “otros” sobre los tipos de textos que consideran interesantes para el aprendizaje de la lengua española. Por poner ejemplos, letras de canción y chistes.

Por último, los índices presentados por los alumnos de la Universidad de Khon Kaen aportan una tendencia similar a la de la Universidad de Chulalongkorn sobre los tipos de textos preferidos, según se explica a continuación: cuento (28,8%), novela (26,5%) y noticias (20,5%). Es decir, las cifras de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen reflejan un resultado similar, pues mayoritariamente se destaca la utilización de textos narrativos en el ámbito didáctico y el aprendizaje de la lengua española.

Tipos de textos	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Literatura	3 (5,6%)	8 (6%)	11 (5,9%)
Novela	15 (27,8%)	35 (26,5%)	50 (26,9%)

Cuento	14 (25,9%)	38 (28,8%)	52 (28%)
Poesía	4 (7,4%)	14 (10,6%)	18 (9,7%)
Teatro	1 (1,9%)	5 (3,8%)	6 (3,2%)
Noticias	14 (25,9%)	27 (20,5%)	41 (22%)
Otros	3 (5,6%)	5 (3,8%)	8 (4,3%)

Tabla 27: Tipos de textos favoritos

5.21 ¿LEES FRECUENTEMENTE LOS TEXTOS EN ESPAÑOL?

Los datos de los grupos de alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (44 personas) aclaran la tendencia de que más de la mitad de los alumnos lee los textos en español con “poca” frecuencia (63,2%); y aunque las segundas cifras más altas corresponden al grupo de los alumnos que leen los textos en español con “bastante” frecuencia (27,9%), se observa que la diferencia entre el primer grupo y el segundo grupo más numerosos es extremadamente relevante.

Al detenernos en los datos de las dos universidades, es posible observar que las cifras logradas tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen se asemejan mucho. La contestación de leer textos en español con “poca” frecuencia aparece reflejada como la primera opción más mencionada por los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (58,3%) y la Universidad de Khon Kaen (65,9%), la cual va seguida de la respuesta de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (37,5%) y la Universidad de Khon Kaen (22,7%) que indica que con “bastante” frecuencia leen textos en español.

En otras palabras, como las cifras resultantes de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen presentan unos resultados muy similares, resumimos que no se halla ninguna diferencia significativa entre dichos grupos de alumnos. Sin embargo, si nos fijamos detalladamente en la distribución porcentual que presenta la frecuencia de lectura, nos permite advertir la tendencia de que las frecuencias de rechazo

(“nada”+“poco”) alcanzan su mayor significación en ambas universidades porque más de la mitad de los encuestados expresan esta convicción. Además, observamos que los porcentajes disminuyen conforme aumenta el grado de frecuencia.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	1 (4,2%)	4 (9,1%)	5 (7,4%)
Poco	14 (58,3%)	29 (65,9%)	43 (63,2%)
Bastante	9 (37,5%)	10 (22,7%)	19 (27,9%)
Mucho	-	1 (2,3%)	1 (1,5%)
Total	24 (100%)	44 (100%)	68 (100%)

Tabla 28: Frecuencia de lectura en español

5.22 ¿PARA QUÉ LEES EN ESPAÑOL? (1=MÁXIMO, 5=MÍNIMO)

Los datos aportados por los 62 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (22 personas) y la Universidad de Khon Kaen (40 personas), que contestan a esta pregunta según una escala de intensidad de importancia (1 = máximo, 5 = mínimo) demuestran que los motivos más acentuados por los que los alumnos quieren leer en español son el conocimiento léxico (38,7%), la competencia lingüística (27,4%), la competencia lectora (21%), la competencia comunicativa (11,3%) y la competencia escrita (1,6%), respectivamente.

A fin de aclarar más detalladamente los datos obtenidos, nuestra decisión es la necesidad de analizar los datos acerca de los tres grupos más numerosos de ambas universidades pero esta vez nos centramos en cada competencia, en vez de únicamente saber cuáles son los motivos a los que más importancia dan los alumnos. Las matizaciones de cada opción de los tres grupos más numerosos están expuestas a continuación: el *número 4*, *1* y *2* (22,6%, 21% y 19,4%) para la competencia lectora; el *número 2*, *1* y *3* (29%, 27,4% y 21%) para la competencia lingüística; el *número 5*, *4* y *3* (43,5%, 19,4% y 14,5%) para la competencia

comunicativa; el *número 4, 5 y 3* (35,5%, 29% y 17,7%) para la competencia escrita; y el *número 1, 3 y 2* (38,7%, 27,4% y 24,2%) para el conocimiento léxico. Los datos obtenidos nos revelan que la mayoría de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen dan más importancia a la competencia lectora, la competencia lingüística y el conocimiento léxico que a la competencia comunicativa y la competencia escrita, como los motivos de realizar la lectura en español.

Clasificación Chula/ Khon Kaen	Número de informantes				
	Competencia lectora	Competencia lingüística	Competencia comunicativa	Competencia escrita	Conocimiento léxico
1	13 (21%)	17 (27,4%)	7 (11,3%)	1 (1,6%)	24 (38,7%)
2	12 (19,4%)	18 (29%)	7 (11,3%)	10 (16,1%)	15 (24,2%)
3	12 (19,4%)	13 (21%)	9 (14,5%)	11 (17,7%)	17 (27,4%)
4	14 (22,6%)	9 (14,5%)	12 (19,4%)	22 (35,5%)	5 (8,1%)
5	11 (17,7%)	5 (8,1%)	27 (43,5%)	18 (29%)	1 (1,6%)

Tabla 29: Razones para leer en español

Seguidamente, revisamos los datos resultantes de cada opción de los tres grupos más numerosos de la Universidad de Chulalongkorn. el *número 2, 1 y 3* (27,3%, 22,7% y 22,7%) para la competencia lectora; el *número 1, 2 y 4* (40,9%, 27,3% y 18,2%) para la competencia lingüística; el *número 5, 4 y 2* (45,5%, 27,3% y 18,2%) para la competencia comunicativa; el *número 4, 5 y 3* (36,4%, 27,3% y 18,2%) para la competencia escrita; y el *número 3, 1 y 4* (45,5%, 31,8% y 13,6%) para el conocimiento léxico. El resultado afirma que la mayoría de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn dan más importancia a la competencia lectora, la competencia lingüística, el conocimiento léxico que a la competencia comunicativa y la competencia escrita como los motivos para realizar la lectura en español.

Clasificación Chula	Número de informantes				
	Competencia lectora	Competencia lingüística	Competencia comunicativa	Competencia escrita	Conocimiento léxico
1	5 (22,7%)	9 (40,9%)	1 (4,5%)	-	7 (31,8%)
2	6 (27,3%)	6 (27,3%)	4 (18,2%)	4 (18,2%)	2 (9,1%)
3	5 (22,7%)	2 (9,1%)	1 (4,5%)	4 (18,2%)	10 (45,5%)
4	3 (13,6%)	4 (18,2%)	6 (27,3%)	6 (27,3%)	3 (13,6%)
5	3(13,6%)	1 (4,5%)	10 (45,5%)	8 (36,4%)	-

Tabla 30: Razones para leer en español (Universidad de Chulalongkorn)

Por último, nos detenemos en los datos aportados de cada opción de los tres grupos más numerosos de la Universidad de Khon Kaen. el *número 4, 1 y 5* (27,5%, 20% y 20%) para la competencia lectora; el *número 2, 3 y 1* (30%, 27,5% y 20%) para la competencia lingüística; el *número 5, 3 y 4* (42,5%, 20% y 15%) para la competencia comunicativa; el *número 4, 5 y 3* (40%, 25% y 17,5%) para la competencia escrita; y el *número 1, 2 y 3* (42,5%, 32,5% y 17,5%) para el conocimiento léxico. El resultado determina que la mayoría de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen dan más importancia a la competencia lingüística y el conocimiento léxico que a la competencia lectora, la competencia comunicativa y la competencia escrita como motivos para realizar la lectura en español.

Clasificación Khon Kaen	Número de informantes				
	Competencia lectora	Competencia lingüística	Competencia comunicativa	Competencia escrita	Conocimiento léxico
1	8 (20%)	8 (20%)	6 (15%)	1 (2,5%)	17 (42,5%)
2	6 (15%)	12 (30%)	3 (7,5%)	6 (15%)	13 (32,5%)
3	7 (17,5%)	11 (27,5%)	8 (20%)	7 (17,5%)	7 (17,5%)
4	11 (27,5%)	5 (12,5%)	6 (15%)	16 (40%)	2 (5%)
5	8 (20%)	4 (10%)	17 (42,5%)	10 (25%)	1 (2,5%)

Tabla 31: Razones para leer en español (Universidad de Khon Kaen)

5.23 ¿CUÁLES SON TUS PROBLEMAS EN LEER EN ESPAÑOL?

En esta ocasión, los datos logrados de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (22 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (43 personas) representan las tres respuestas más seleccionadas acerca de los problemas a la hora de leer en español. Las matizaciones aportadas establecen el entendimiento de que los problemas que más encuentran los alumnos son los que están relacionados con el vocabulario (31,8%), la estructura (30,3%) y la gramática (25,1%), respectivamente. Sin embargo, también nos parece oportuno hablar de los problemas que no están en la lista de opciones pero están mencionados por los alumnos para adentrarnos en esta tendencia de manera más eficaz; aquellos problemas son conjugación de verbos, temas no familiares y significado global del texto.

Seguidamente, si se establece una comparación de los datos provenientes de las dos universidades, se encuentra una tendencia similar. En otras palabras, el problema que más hallan los alumnos se refiere al vocabulario (un 33,3% resultante de la Universidad de Chulalongkorn y un 31% resultante de la Universidad de Khon Kaen); este problema va seguido estrechamente por el problema relacionado con la estructura (un 30,3% resultante de la Universidad de Chulalongkorn y un 30,2% resultante de la Universidad de Khon Kaen); y el tercer problema que más afrontan los alumnos es la gramática (un 22,7% resultante de la

Universidad de Chulalongkorn y un 26,4% resultante de la Universidad de Khon Kaen). Afirmación que acentúa la importancia de trabajar más con la coherencia y la cohesión de textos, las cuales juegan un papel significativo en la comunicación.

Problemas	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Gramática	15 (22,7%)	34 (26,4%)	49 (25,1%)
Vocabulario	22 (33,3%)	40 (31%)	62 (31,8%)
Estructura	20 (30,3%)	39 (30,2%)	59 (30,3%)
Cultura	7 (10,6%)	13 (10,1%)	20 (10,3%)
Otros	2 (3%)	3 (2,3%)	5 (2,6%)

Tabla 32: Problemas en leer en español

5.24 ¿CONSIDERAS LA LECTURA COMO UNA HERRAMIENTA PARA APRENDER ESPAÑOL?

El resultado de la pregunta aportado por los grupos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (44 personas) presenta las cifras más altas (58,8%) en la tendencia que manifiesta que más de la mitad de los alumnos optan por la respuesta “mucho” para la pregunta sobre “la lectura como una herramienta para aprender español”; y se observa que la diferencia entre el grupo favorable a la lectura y el grupo desfavorable a la lectura es todavía más obvia. Dicho de otro modo, la mayoría de los alumnos aprecian la lectura como una herramienta para aprender la lengua española. Las contestaciones positivas obtenidas abarcan un 95,6% del total.

Si se establece la comparación de los datos entre las dos universidades, hallamos que las matizaciones de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen no presentan diferencia significativa. La respuesta de “mucho” aparece reflejada como la primera

opción más mencionada por los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (79,2%) y la Universidad de Khon Kaen (47,7%), la cual va seguida de la contestación de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (16,7%) y la Universidad de Khon Kaen (47,7%) que revela que consideran “bastante” importante la lectura como una herramienta para aprender español.

Como podemos observar, la distribución de frecuencias entre “bastante” y “mucho” de la Universidad de Khon Kaen sigue la misma tónica (47,7% y 47,7%) y más de la mitad de los alumnos de Chulalongkorn muestran una perspectiva positiva hacia la lectura en la opción “mucho” (79,2%). Además, si nos detenemos en los índices de todas las respuestas, el número comprendido de los porcentajes disminuye conforme se reduce el grado de actitudes, lo cual afirma la aceptación positiva por parte de los alumnos.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	-	-	-
Poco	1 (4,2%)	2 (4,5%)	3 (4,4%)
Bastante	4 (16,7%)	21 (47,7%)	25 (36,8%)
Mucho	19 (79,2%)	21 (47,7%)	40 (58,8%)
Total	24 (100,1%)	44 (99,9%)	68 (100%)

Tabla 33: Actitud hacia la lectura como una herramienta

5.25 ¿CREES QUE ES NECESARIO APRENDER LA LENGUA ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS?

Los grupos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (44 personas) demuestran una actitud que enmarca la tendencia de que la mayoría de los alumnos (47,1%) creen que es “bastante” necesario aprender la lengua español a través de los textos; y se observa que nadie considera inútil esta

estrategia porque las segundas cifras más altas se hallan en la respuesta de que consideran “muy” necesario el uso de los textos (44,1%).

Seguidamente, analizamos las informaciones conseguidas de las dos universidades que aportan una ligera diferencia del resultado. La tendencia obtenida de la Universidad de Chulalongkorn señala que la primera respuesta más mencionada es “mucho”, valorada en un 66,7%, y la segunda más mencionada es “bastante”, valorada en un 29,2%. Al contrario de los datos de la Universidad de Khon Kaen en que la primera respuesta más elegida es “bastante”, valorada en un 56,8%, y la segunda respuesta más elegida es “mucho”, valorada en un 31,8%. En resumen, mientras que los porcentajes de la Universidad de Chulalongkorn disminuyen conforme se reduce el grado de actitudes, se expone de forma contraria con la tendencia de la Universidad de Khon Kaen, salvo en la opción de “poco” y “nada”.

Sin embargo, aunque los porcentajes conseguidos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen no aparecen exactamente similares, aún podemos asumir que al menos la mayoría de los alumnos acogen aceptablemente la utilización de textos para aprender la lengua española. Esto se debe a que las contestaciones positivas abarcan un 91,2% del total.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	-	-	-
Poco	1 (4,2%)	5 (11,4%)	6 (8,8%)
Bastante	7 (29,2%)	25 (56,8%)	32 (47,1%)
Mucho	16 (66,7%)	14 (31,8%)	30 (44,1%)
Total	24 (100,1%)	44	68

Tabla 34: Necesidad de aprender la lengua española a través de los textos

5.26 ¿REALIZAS ACTIVIDADES UTILIZANDO LIBROS EN ESPAÑOL DE REFERENCIA Y/O DE CONSULTA?

La tendencia de los grupos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (44 personas) demuestra el grado de frecuencia a la hora de realizar las actividades basadas en la utilización de libros en español como referencia de tal manera: la mayoría de los alumnos refieren “bastante” (45,6%) con respecto al uso de los libros en español de referencia y/o de consulta; y estas cifras se encuentran seguidas por la respuesta de los alumnos acuden “poco” a los libros en español (33,8%). Por ello, llegamos a comprender que los dos grupos más numerosos de los alumnos de las dos universidades expresan una opinión “indeterminada” (“bastante” + “poco”) sobre este tipo de actividades y que representan un 79,4% del total.

Nos detenemos, a continuación, en matizaciones aportadas de las dos universidades. La tendencia obtenida de la Universidad de Chulalongkorn revela que la primera respuesta más marcada es “bastante”, valorada en un 54,2%, y la segunda más marcada es “mucho”, valorada en un 29,2%. Al contrario del resultado de la Universidad de Khon Kaen en que se descubre que la primera respuesta más elegida es “poco”, valorada en un 45,5%, y la segunda respuesta más elegida es “bastante”, valorada en un 40,9%. Es decir, mientras que los datos de la Universidad de Chulalongkorn aparecen destacados en la tendencia positiva que acepta las actividades basadas en el uso de libros en español como referencia, se descubre la actitud “indecisa” (“poco” + “bastante”) de la mayoría de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen hacia dicha utilización de textos en español.

Sin embargo, aunque como nos es evidente que la tendencia de los alumnos de las dos universidades es distinta, aún podemos tener esperanza de que, según los datos conseguidos, los alumnos tengan perspectivas positivas hacia las actividades que utilizan los libros en español de referencia y de consulta. Esta tendencia posible está basada en que más de la mitad de ellos todavía se juntan en los porcentajes de las respuestas “bastante” y “mucho”, los cuales alcanzan un 63,2% del total.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	1 (4,2%)	1 (2,3%)	2 (2,9%)
Poco	3 (12,5%)	20 (45,5%)	23 (33,8%)
Bastante	13 (54,2%)	18 (40,9%)	31 (45,6%)
Mucho	7 (29,2%)	5 (11,4%)	12 (17,6%)
Total	24 (100%)	44 (100%)	68 (100%)

Tabla 35: Frecuencia de utilizar los textos en español de referencia y/o consulta

5.27 ¿ES UN TRABAJO EXCESIVO APRENDER ESPAÑOL A TRAVÉS DE LOS TEXTOS?

Los grupos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (44 personas) se presentan a esta pregunta y aportan la verdad de su actitud sobre las actividades basadas en la utilización de libros en español: la mayoría de los alumnos (45,6%) piensan que es un trabajo “bastante” excesivo aprender español mediante los textos. Sin embargo, esta tendencia va seguida de la tendencia que acentúa la actitud de un cierto grupo de los alumnos que piensan que es un trabajo “poco” excesivo (38,2%).

Aprovechamos también para realizar el análisis de las matizaciones de las dos universidades y encontramos el siguiente resultado: la tendencia obtenida de la Universidad de Chulalongkorn muestra que la primera respuesta más seleccionada es “poco”, valorada en un 45,8%, y se encuentra seguida estrechamente por la respuesta de “bastante”, valorada en un 41,7%. Por otro lado, en el mismo grupo la postura positiva (“nada” + “poco”) tiene mayor aceptación y alcanza un 54,1% del total. Mientras que el resultado de la Universidad de Khon Kaen se presenta de forma contraria: la primera respuesta más elegida es “bastante”, valorada en un 47,7%, y la segunda respuesta más elegida es “poco”, valorada en un 34,1%. Pero nos

detenemos detalladamente, encontramos que la mayoría de los alumnos demuestran una postura abrumadora hacia el aprendizaje del español a través de los textos, cuyas cifras abarcan un 61,3% del total (“bastante” + “mucho”).

Por consiguiente, a pesar de que los índices de los alumnos de las dos universidades parecen ligeramente distintos, llegamos a la conclusión de que los alumnos no se muestran demasiado en contra del aprendizaje de la lengua española a través de los textos, como un trabajo regular, ya que la diferencia entre las cifras positivas (55,9%: “poco” + “nada”) y las abrumadoras (44,1%: “bastante” + “mucho”) no presenta una diferencia significativa y, por ello, resulta que la actitud de los alumnos en este asunto queda “indeterminada”.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	2 (8,3%)	2 (4,5%)	4 (5,9%)
Poco	11 (45,8%)	15 (34,1%)	26 (38,2%)
Bastante	10 (41,7%)	21 (47,7%)	31 (45,6%)
Mucho	1 (4,2%)	6 (13,6%)	7 (10,3%)
Total	24 (100%)	44 (100%)	68 (100%)

Tabla 36: ¿Consideran un trabajo excesivo aprender español a través de los textos?

5.28 ¿PIENSAS QUE EL USO DE TEXTOS EN ESPAÑOL EN EL AULA MOTIVARÁ Y CREARÁ INTERÉS?

Los datos recogidos de los grupos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y los alumnos de la Universidad de Khon Kaen (44 personas) marcan la tendencia de que casi la mitad de los alumnos (44,1%) piensan que los textos en español crearán “bastante” interés en el aula, aunque las segundas cifras más altas corresponden al

grupo de los alumnos (35,3%) que consideran “poco” motivador el uso de textos en español en el aula.

El análisis de los datos nos revela, de todas formas, que la contestación de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn es un poco distinta a la de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen: la mitad de los de los alumnos (50%) de la primera universidad representan la tendencia de que consideran “bastante” motivador el uso de textos español en el aula, seguida de los alumnos (25%) que piensan que es “poco” motivador el uso mencionado para aprender la lengua española. En cuanto a las cifras recogidas de la Universidad de Khon Kaen, encontramos que el grupo que es “bastante” favorable y el grupo que es “poco” favorable en la utilización de textos en español representan las mismas cifras (40,9%). A modo de resumen, en estos dos grupos tiene mayor significación la postura “indeterminada” acerca de la posibilidad de crear la motivación en el aprendizaje del español a través de los textos. Sin embargo, en conjunto de los datos de la Universidad de Chulalongkorn, descubrimos la tendencia positiva de las contestaciones de “bastante” y “mucho” que abarcan un 70,8% del total.

En otras palabras, podemos suponer conforme a los datos que más de la mayoría de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn acogen bien el uso de textos en español en el aula, mientras que la Universidad de Khon Kaen se divide claramente en dos grupos: el primero que es favorable y el segundo que no es muy favorable.

Grado	Número de informantes		Porcentaje %
	Chulalongkorn	Khon Kaen	
Nada	1 (4,2%)	4 (9,1%)	5 (7,4%)
Poco	6 (25%)	18 (40,9%)	24 (35,3%)
Bastante	12 (50%)	18 (40,9%)	30 (44,1%)
Mucho	5 (20,8%)	4 (9,1%)	9 (13,2%)
Total	24 (100%)	44 (100%)	68 (100%)

Tabla 37: Grado de motivación en el aula motivará a través de los textos

5.29 CONCLUSIÓN: CUESTIONARIO

Los alumnos que son objetivo de esta investigación se dividen en dos grupos grandes según la universidad y el curso: los alumnos del 3° y 4° curso tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen. Los de la primera universidad constan de 24 alumnos: 14 personas del 3° curso y 10 personas del 4° curso, y los de la segunda universidad son en total 45 alumnos: 21 personas del 3° curso y 24 personas del 4° curso. A saber, esta investigación cuenta con 69 alumnos de dos universidades públicas, entre otras, que estudian la carrera de Filología Hispánica en Tailandia.

En este paso de la elaboración de las preguntas y las respuestas del cuestionario, nos concentramos en varios tipos de preguntas que facilitan respuestas tanto cerradas como abiertas. Decidimos que el cuestionario esté construido principalmente por respuestas cerradas, pues el motivo principal es proporcionar comodidad a la hora de evaluar las respuestas y, al mismo tiempo, disponer también de preguntas que permitan a los alumnos contestar de forma libre y escrita con el objetivo de conocer las respuestas en las que quizás no hayamos pensado. Otras respuestas que aporta nuestro cuestionario son preguntas de respuesta sí o no, preguntas de autoevaluación, preguntas de tres respuestas para identificar los motivos que más influencia tienen y escalas numéricas del 1 al 5 o del 1 al 7. Finalmente, escalas en que los ítems de respuestas son *nada, poco, bastante y mucho*.

En el cuestionario, dividimos la información que nos es necesaria para esta investigación en tres secciones principales. Estas tres secciones se refieren a *los datos personales de los alumnos, la interacción entre los alumnos y el aprendizaje de español, y la interacción entre los alumnos y la lectura en español*. Los datos resultantes de los temas que a nosotros nos interesan son tratados a continuación:

La edad de los alumnos que descubrimos en este cuestionario aparece más reflejada en el grupo de los alumnos de 21 y 22 años, y estas cifras resultantes se repiten tanto en la Universidad de Chulalongkorn como en la Universidad de Khon Kaen. En cuanto a otra

información referente a los géneros, lugar de nacimiento, profesión y lengua materna, la observación revela que el grupo de las alumnas es mucho más relevante que el de los alumnos; la mayoría de los alumnos provienen de las provincias fuera de la capital; todos los alumnos se dedican a estudiar a tiempo completo; y tienen la lengua tailandesa como su lengua materna a nivel nativo en las cuatro competencias básicas.

Es más, otras lenguas aparte de tailandés que conseguimos saber mediante el cuestionario se refieren principalmente a la lengua inglesa y la lengua española, es decir, la mayoría absoluta de los alumnos afirman dominar dichas lenguas. Las contestaciones observadas en conjunto muestran que la mayoría de los alumnos dicen, en su autoevaluación, poseer el nivel avanzado en la comprensión auditiva, el nivel intermedio-avanzado en la comprensión lectora, el nivel intermedio en la expresión oral y el nivel intermedio en la expresión escrita. Afirmación que nos hace reconocer que las dos mejores competencias que los alumnos consideran tener (la comprensión auditiva y la comprensión lectora) se acentúan en la interacción pasiva entre los alumnos y la lengua inglesa.

Mientras que el nivel de español de cada competencia, que hemos podido conocer, muestra que el grupo más numeroso de los alumnos tiene el nivel intermedio en la comprensión auditiva, el nivel intermedio en la expresión oral, el nivel intermedio en la expresión escrita y el nivel avanzado en la comprensión lectora. Las cifras demuestran que la mayoría de los alumnos tienen considerablemente más confianza en la comprensión lectora que en otras competencias, las cuales requieren el procedimiento productivo o la decodificación auditiva.

La observación sobre si tienen experiencia en algún país hispano nos lleva a descubrir que más de la mitad de ellos no han estado en ningún país de habla hispana y, por ello, son solo 23 personas las que han estado en un país hispanohablante. Si pasamos a detenernos más en los datos de la Universidad de Chulalongkorn encontramos que la mitad de los alumnos nunca han estado y otra mitad de los alumnos sí que han estado en algún país hispano: 13 personas frente a 11 personas, respectivamente. Al contrario que lo que ocurre en las

matizaciones de la Universidad de Khon Kaen, se revela que 35 personas no han estado nunca en ningún país de habla hispana, resultando que solamente 10 personas son los que han estado en algún país hispanohablante. Las cifras demuestran una diferencia considerablemente significativa entre las dos universidades sobre las experiencias comunicativas socioculturales de desenvolverse en entornos diferentes en la lengua meta.

Ahora, concluimos sobre cuáles son los países a los que han ido, el motivo por el que realizan el viaje y la duración de la estancia, con el objetivo de descubrir los factores que influyen posiblemente en el aprendizaje de la lengua española. Las informaciones obtenidas de los participantes en este cuestionario arrojan que de las 23 personas que han tenido esa experiencia, 11 personas han ido a España; 4 personas a Argentina; 1 persona a Panamá; 2 personas a Chile; 3 personas a México y 3 personas a Perú. Esta tendencia revela, además, que el motivo principal de viajar es por hacer un curso de español, el programa de intercambio, el programa de voluntarios y el turismo. Por último, la duración de su estancia en dichos países varían entre: la mayoría ha estado entre 10 meses – 1 año; 1 -3 meses de duración; 4 – 6 meses y una semana de duración, según grado de intensidad.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos (57 personas), tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen, arrojan una cifra elevada en la respuesta de que fue la primera vez que aprendieron español durante el primer curso de carrera. Por otro lado, los alumnos que han tenido experiencia previa (11 personas) indican que han aprendido la lengua española antes, entre 6 meses y 1 año (5 personas), entre 1 y 3 años (4 personas), entre 1 y 3 meses (1 persona) y entre 4 y 6 meses (1 persona). Sin embargo, a pesar de ser una duración significativa para un aprendizaje previo, como se puede ver, la totalidad de los que han tenido esta experiencia todavía representa el grupo menos influyente en esta investigación, por constituir una parte pequeña en comparación con el otro grupo que nunca ha estudiado antes la lengua española.

Al considerar las razones por las que aprenden español, comprendemos que el motivo más destacado es el de porque a los alumnos les gusta aprender otras lenguas, al que siguen el

grupo cuyo motivo está basado en la consideración de que es una lengua muy importante y, por último, el grupo que va de vacaciones a un país hispanohablante. Es decir, los motivos principales aún subyacen en su interés por aprender la lengua.

Ahora, nos detenemos más en conocer las maneras de aprender la lengua española por parte de los alumnos y encontramos las siguientes matizaciones. Primero, como hemos dicho con anterioridad, la mayoría de los alumnos piensan que tienen la comprensión lectora como su mejor destreza. Esta tendencia nos lleva luego a descubrir las razones por las que los alumnos consideran más dificultosas otras destrezas y encontramos que la mayoría de los mismos indican las siguientes dificultades: la de redactar textos coherentes y cohesionados, la de escribir oraciones gramaticales correctas, la de usar el vocabulario adecuadamente, y la de conversar y expresar ideas oralmente. Estos datos ayudan a resolver nuestras dudas, ya que las dificultades que más encuentran los alumnos se refieren a los problemas basados en la cohesión y la coherencia y, por ello, las destrezas acerca de la expresión oral y escrita son en las que menos confianza tienen los alumnos. Dicho de otra manera, las destrezas en que los alumnos se ven obligados a ser más emisores que receptores de información.

Aprovechamos incluso para preguntar a los alumnos si practican la lengua española fuera de la clase, y se revela que solo un grupo muy pequeño de los alumnos no practica. Las estrategias por las que optan un gran grupo de los alumnos son la de escuchar la música española, la de ver los programas de televisión o películas en español y la de practicar con gente hispanohablante en un chat. La tendencia indicada muestra que la única manera de practicar que permite a los alumnos repasar su conocimiento implícito de forma más espontánea es la de utilizar el chat para hablar con los hispanohablantes, mientras que las demás permiten practicar de forma pasiva.

Por último, nos adentramos en las matizaciones sobre los hábitos de lectura de los alumnos. Hallamos que casi la mitad de los alumnos consideran importante la lectura en español, ya que contestan que les gusta “bastante” leer en español. Sin embargo, estas cifras están muy cercanas a las cifras de los que expresan que les gusta “poco” leer en español. Por

este motivo, resumimos en conjunto que los alumnos expresan opinión “indecisa” e “indeterminada” acerca de la dedicación a la lectura en español. De todas formas, los motivos más acentuados por los que los alumnos quieren leer en español son el conocimiento léxico, la competencia lingüística, la competencia lectora, la competencia comunicativa y la competencia escrita, respectivamente.

Con respecto a la frecuencia de lectura de textos en español concluimos con que más de la mitad de los alumnos leen los textos en español con “poca” frecuencia; y aunque las segundas cifras más altas corresponden al grupo de los alumnos que se ponen a leer los textos en español con “bastante” frecuencia, se observa que la diferencia entre el primer grupo y el segundo grupo más numeroso es extremadamente evidente. Esta causa se debe probablemente a que, aunque consideran importante leer en español, aún carecen de esfuerzo o entusiasmo por leer los textos en español por su cuenta. Consiguientemente, observamos cuál tipo de textos les interesan más a los alumnos. La tendencia resultante de esta pregunta marca que el grupo más numeroso de los alumnos opta por el cuento, la novela y las noticias, respectivamente según el orden de los índices. Resulta ser que la mayoría de los textos preferidos por los alumnos son los textos narrativos.

Los problemas en leer en español que indican los alumnos son otras matizaciones que nos interesan y encontramos que dichos problemas son los que están relacionados con el vocabulario, la estructura y la gramática. Sin embargo, también nos parece oportuno hablar de los problemas que no están en la lista de opciones pero están mencionados por los alumnos; aquellos problemas son: conjugación de verbos, temas no familiares y significado global del texto.

Pese a la dificultad al leer los textos en español, los alumnos todavía consideran que el uso de textos españoles en el aula motivará y creará interés, ya que casi la mitad de los alumnos piensan que los textos en español crearán “bastante” interés en el aula. Aunque las segundas cifras más altas corresponden al grupo de los alumnos que consideran “poco” motivador el uso de textos en español en el aula, creemos que las cifras entre el primer grupo y

el segundo grupo más numeroso no muestran gran diferencia. Es más, la mayoría de los alumnos creen que es “bastante” necesario aprender la lengua española a través de los textos, mientras que nadie considera inútil esta estrategia porque las segundas cifras más altas se hallan en la respuesta de que consideran “muy” necesario el uso de los textos.

En fin, pensamos que es posible considerar, conforme a los datos resultantes, que aunque la mayoría de los alumnos consideran excesivo estudiar español a través de los textos, todavía hay alumnos que siguen considerando que es útil e importante el uso de textos en la lengua meta en el aula. Esta actitud podemos aprovecharla para crear propuestas didácticas en las que los alumnos puedan aprender más la lengua mediante los textos

5.30 RECUESTO GLOBAL DE LA PARTE DE LAS RESPUESTAS CERRADAS

De los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas: 14 personas del 3° curso y 10 personas del 4° curso) y la Universidad de Khon Kaen (45 personas: 21 personas del 3° curso y 24 personas del 4° curso) obtenemos los datos acerca del total de errores aportados de las preguntas de respuestas cerradas que es de 1250. Estos errores pueden ser referidos a los errores de la prueba de competencia lectora (149 errores), la prueba de rellenar los mensajes en los huecos de los textos (219 errores), la prueba de ordenar unos breves textos fragmentados (183 errores), la prueba de vocabulario en un contexto (323 errores) y la prueba de analizar los textos (376 errores).

Sin embargo, como la cantidad de ítems de las cinco preguntas cerradas es variada: prueba de competencia lectora, 4 ítems; prueba de rellenar los mensajes en los huecos de los textos, 6 ítems; prueba de ordenar unos breves textos o fragmentos, 3 ítems; prueba de vocabulario en un contexto, 7 ítems; y prueba de analizar los textos, 14 ítems. Consideramos, por tanto, más apropiado calcular las matizaciones de cada prueba según la cantidad de ítems con el objetivo de conocer correctamente las pruebas más dificultosas para los alumnos de las dos universidades. Consiguientemente, descubrimos que la prueba de ordenar los textos

fragmentados tiene la cifra más alta de errores (88,4%), a la que siguen la prueba de vocabulario (66,9%), la prueba de competencia lectora (54%), la prueba de rellenar los mensajes en los huecos de los textos (52,9%) y la prueba de analizar los textos (38,9%), respectivamente, o tal como se muestra sistemáticamente:

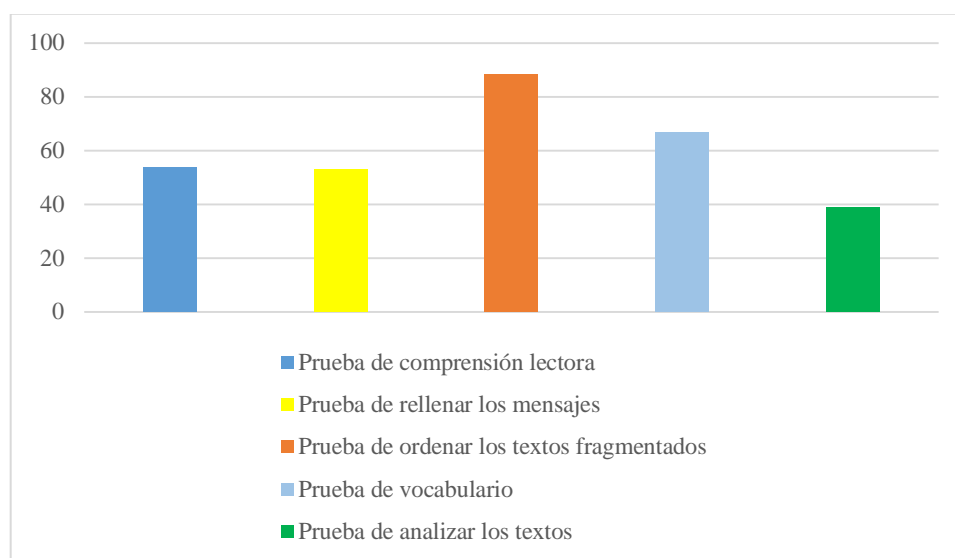


Figura 9: Recuento global de la parte de las respuestas cerradas

Luego, si nos fijamos más en las matizaciones de cada universidad, encontramos información bastante interesante sobre en qué prueba comenten más errores los alumnos, debido a que la tendencia de las dos universidades se revela reflejada de manera distinta. A los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn, les cuesta más hacer la prueba de ordenar los textos fragmentados (70,8%), y las pruebas menos dificultosas son la prueba de vocabulario (54,25), la prueba de rellenar los mensajes (30,6%), la prueba de analizar los textos (21,1%) y la prueba de comprensión lectora aparece como la prueba menos dificultosa (19,8%). Al mismo tiempo, las pruebas más difíciles para los alumnos de la Universidad de Khon Kaen son la prueba de ordenar los textos fragmentados (97,8%), la prueba de vocabulario (73,7%), la prueba de comprensión lectora (72,2%), la prueba de rellenar los mensajes (64,8%) y la prueba de analizar los textos (48,8%), respectivamente.

Sintetizando, los alumnos de ambas universidades comparten la misma tendencia en las pruebas de ordenar los textos y de vocabulario. Mientras que, aunque la prueba de comprensión lectora es la que menos difícil encuentran los alumnos de la Universidades de Chulalongkorn, es la tercera más difícil para los alumnos de la Universidad de Khon Kaen; y mientras que la prueba menos difícil para los de la Universidad de Khon Kaen es la de analizar los textos, para los de la Universidad de Chulalongkorn es la segunda menos difícil.

Universidad/ Errores	Prueba de comprensión lectora (4 ítems)	Prueba de rellenar los mensajes (6 ítems)	Ordenar los textos fragmentados (3 ítems)	Prueba de vocabulario (7 ítems)	Prueba de analizar los textos (14 ítems)
Chulalongkorn (24 personas)	19 (19,8%)	44 (30,6%)	51 (70,8%)	91 (54,2%)	71 (21,1%)
Khon Kaen (45 personas)	130 (72,2%)	175 (64,8%)	132 (97,8%)	232 (73,7%)	305 (48,4%)

Tabla 38: Recuento global de la parte de las respuestas cerradas

A continuación, nos acercamos de modo más detallado a las matizaciones obtenidas de todas las pruebas que entran en la investigación, puesto que dichas matizaciones nos facilitan determinar cuáles son los contenidos relacionados con la gramática del texto o el uso adecuado de la coherencia y la cohesión que los alumnos ya dominan bien y cuáles son los que necesitan mejorar para ser capaces de desenvolverse mejor en la lengua meta.

5.31 LEER Y CONTESTAR LAS PREGUNTAS SOBRE “LA HECHICERA”

Si se establece una comparación entre las matizaciones de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, encontramos que los alumnos de la segunda universidad se han encontrado con más dificultad en realizar esta prueba lectora (72,2% frente al 19,8%). Pero si pasamos a los datos resultantes de cada curso de las dos universidades, observamos que las cifras de los errores obtenidos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn del 3° y 4° curso no demuestran gran diferencia (16,1% y 25%,

respectivamente); y esto se repite en los datos de la Universidad de Khon Kaen (79,8% y 65,6%). Entonces, a continuación, queremos adentrarnos más en dichos errores para entenderlos desde un punto de vista más profundo.

Universidad/ Errores	3° Curso	4° Curso
Chulalongkorn	9 (16,1%)	10 (25%)
Khon Kaen	67 (79,8%)	63 (65,6%)

Tabla 39: Resultado global de errores obtenidos de las preguntas sobre “La hechicera”

Según el resultado de la pregunta en este apartado, observamos que la mayoría de los alumnos se encuentran con más dificultades en la segunda pregunta 33,6% (¿por qué había un poderoso chorro de agua a gran altura?), la cuarta pregunta 28,2% (¿qué le pasó al tercer hijo?) y la primera pregunta 20,1% (¿por qué la hechicera transformó al mayor hijo en águila?), respectivamente según las cifras resultantes. Las causas que creemos son posibles de esta tendencia yacen en el insuficiente conocimiento léxico, el cual influye consiguientemente en la competencia lectora de algunos alumnos para llegar a comprender eficazmente el significado global del texto. Además, otro problema de esta parte debe ser por la estructura sintáctica del texto que a veces se omite el uso de conectores y el uso de la correferencia, que posiblemente afecta al entendimiento por parte de los alumnos.

Universidad	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
Chulalongkorn 3° Curso	0 (0%)	7 (77,8%)	0 (0%)	2 (22,2%)	9 (100%)
Chulalongkorn 4° Curso	0 (0%)	5 (50%)	1 (10%)	4 (40%)	10 (100%)
Khon Kaen 3° Curso	14 (20,9%)	19 (28,4%)	14 (20,9%)	20 (29,9%)	67 (100%)
Khon Kaen 4° Curso	16 (25,4%)	19 (30,2%)	12 (19%)	16 (25,4%)	63 (100%)

Total	30	50	27	42	149
	(20,1%)	(33,6%)	(18,1%)	(28,2%)	(100%)

Tabla 40: Resultado de errores obtenidos de las preguntas sobre “La hechicera”

5.32 COMPLETAR LOS HUECOS PARA COMPLETAR EL MENSAJE DEL PÁRRAFO

Conforme a los resultados de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, encontramos que la mayoría de los alumnos que tienen problema con entender bien la coherencia global de los textos dados son los de la Universidad de Khon Kaen (64,8% frente al 30,6%). Pero si observamos más las matizaciones aportadas de cada curso de las dos universidades, nos sorprende un poco el resultado, dado que, en ambas universidades, los alumnos del 4° curso son los que representan las cifras más altas (41,7% de la Universidad de Chulalongkorn y 66,7% de la Universidad de Khon Kaen), en vez de los del 3° curso, que deberían ser los que dieran las cifras más altas, por pertenecer al nivel inferior (22,6% de la Universidad de Chulalongkorn y 62,7% de la Universidad de Khon Kaen). Sin embargo, como se puede observar los datos resultantes de cada curso de la Universidad de Khon Kaen no representan gran diferencia (62,7% y 66,7%).

Universidad/ Errores	3° Curso	4° Curso
Chulalongkorn	19 (22,6%)	25 (41,7%)
Khon Kaen	79 (62,7%)	96 (66,7%)

Tabla 41: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de completar los huecos

Si hacemos un análisis sobre los errores aportados de los dos textos de nuestras preguntas, para comprobar si los alumnos pueden solucionar los problemas acerca de la coherencia global y parcial, observamos que la mayoría de los alumnos de ambas universidades cometen más fallos en el segundo texto, a pesar de que las cifras de los errores provenientes del primer texto no representan una diferencia muy significativa. Esta tendencia

de que haya más errores en el segundo texto se debe posiblemente a la mención de otros temas distintos en la narración. En otras palabras, si los alumnos no se fijan bien, puede que se confundan sobre lo que está intentando contar el texto. Asimismo, es posible considerar los fallos sobre coherencia lógico-semántica al seleccionar las respuestas por parte de algunos alumnos que de hecho afectan más a secuencias parciales del texto que a la globalidad del texto, como el origen responsable de los errores en este caso.

Universidad/Pregunta	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
Chulalongkorn 3º Curso	0 (0%)	1 (5,3%)	9 (47,4%)	2 (10,5%)	7 (36,8%)	0 (0%)	19 (100%)
Chulalongkorn 4º Curso	0 (0%)	3 (12%)	8 (32%)	6 (24%)	7 (28%)	1 (4%)	25 (100%)
Khon Kaen 3º Curso	12 (15,2%)	14 (17,7%)	11 (13,9%)	21 (26,6%)	16 (20,3%)	5 (6,3%)	79 (100%)
Khon Kaen 3º Curso	14 (14,6%)	14 (14,6%)	21 (21,9%)	21 (21,9%)	19 (19,8%)	7 (7,3%)	96 (100%)
Total	26 (11,9%)	32 (14,6%)	49 (22,4%)	50 (22,8%)	49 (22,4%)	13 (5,9%)	219 (100%)

Tabla 42: Resultado de errores obtenidos de la actividad de completar los huecos

5.33 NUMERAR CONVENIENTEMENTE LOS ESCRITOS

Comparamos las matizaciones que conseguimos de la Universidad de Chulalongkorn (70,8%) y la Universidad de Khon Kaen (97,8%) y hallamos que existe una diferencia entre estas dos universidades: en los datos aportados de la Universidad de Chulalongkorn, son los alumnos del 3º curso los que tienen más problema 73,8% (frente al 66,7% de los del 4º curso). Pero estos datos aparecen reflejados de manera distinta en las cifras obtenidas por los alumnos de la Universidad de Khon Kaen, ya que los datos de los alumnos del 3º y 4º curso representan casi las mismas cifras (97,2% frente al 98,4%) en esta misma pregunta, aunque los del 3º curso han cometido menos errores.

Universidad/ Errores	3° Curso	4° Curso
Chulalongkorn	31 (73,8%)	20 (66,7%)
Khon Kaen	62 (98,4%)	70 (97,2%)

Tabla 43: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de numerar los escritos

Ahora pasamos a analizar las matizaciones de cada resultado aportadas por los tres escritos. Continuamente encontramos la tendencia de que es la pregunta del tercer párrafo (36,1%) en la que más errores incurren los alumnos, seguida de la del segundo párrafo (33,9%) y luego, la del primer párrafo (30,1%), respectivamente. El motivo posible para esta prueba de ordenación reside posiblemente en la competencia interpretativa y la coherencia lógico-semántica que cada individuo posee, dado que ya hemos intentado ayudar a los alumnos en este apartado de preguntas mediante la facilitación de pistas sintácticas que se pueden encontrar en cada enunciado como ocurre con un rompecabezas.

Universidad/Pregunta	1ª	2ª	3ª	Total
Chulalongkorn 3° Curso	8 (25,8%)	11 (35,5%)	12 (38,7%)	31 (100%)
Chulalongkorn 4° Curso	3 (15%)	8 (40%)	9 (45%)	20 (100%)
Khon Kaen 3° Curso	20 (32,3%)	21 (33,9%)	21 (33,9%)	62 (100%)
Khon Kaen 3° Curso	24 (34,3%)	22 (31,4%)	24 (34,3%)	70 (100%)
Total	55 (30,1%)	62 (33,9%)	66 (36,1%)	183 (100%)

Tabla 44: Resultado de errores obtenidos de la actividad de numerar los escritos

5.34 SUSTITUIR EL VERBO DIJE/DIJO SUBRAYADO POR OTRO DE SIGNIFICADO MÁS PRECISO

La tendencia que obtenemos de las matizaciones de la Universidad de Chulalongkorn (54,2%) y la Universidad de Khon Kaen (73,7%) demuestra que los alumnos del 3° curso de la Universidad de Chulalongkorn pertenecen al grupo que ha cometido la mayoría de los errores (56,1%), seguido de los alumnos del 4° curso de la misma universidad (51,4%). Sin embargo, esta tendencia se refleja de forma distinta en los datos resultantes de la Universidad de Khon Kaen: la mayoría de los alumnos que tienen más dificultad con esta prueba son los del 4° curso (79,2%), aunque de hecho están precedidos con poca diferencia por los del 3° curso (67,3%).

Universidad/ Errores	3° Curso	4° Curso
Chulalongkorn	55 (56,1%)	36 (51,4%)
Khon Kaen	99 (67,3%)	133(79,2%)

Tabla 45: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de sustituir el verbo

Tras la observación de los datos resultantes de esta pregunta que pide a los alumnos que sustituyan el verbo dado por otro de significado más preciso, llegamos a comprender que muchos alumnos no conocen el uso adecuado del vocabulario de acuerdo a un contexto distinto, es decir, algunas palabras que eligen los alumnos para contestar no son compatibles en ese contexto. A pesar de este resultado, siempre tenemos presente que esta actividad cuenta con únicamente unos verbos, y puede que haya otras palabras que los alumnos sepan manejar más convenientemente según la variedad del contexto.

Universidad/ Pregunta	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	Total
Chulalongkorn 3º Curso	2 (3,6%)	0 (0%)	10 (18,2%)	14 (25,5%)	9 (16,4%)	9 (16,4%)	11 (20%)	55 (100%)
Chulalongkorn 4º Curso	3 (8,3%)	0 (0%)	6 (16,7%)	7 (19,4%)	6 (16,7%)	7 (19,4%)	7 (19,4%)	36 (100%)
Khon Kaen 3º Curso	11 (11,1%)	6 (6,1%)	14 (14,1%)	19 (19,2%)	18 (18,2%)	16 (16,2%)	15 (15,2%)	99 (100%)
Khon Kaen 3º Curso	14 (10,5%)	12 (9%)	20 (15%)	22 (16,5%)	22 (16,5%)	20 (15%)	23 (17,3%)	133 (100%)
Total	30 (9,3%)	18 (5,6%)	50 (15,5%)	62 (19,2%)	55 (17%)	52 (16,1%)	56 (17,3%)	323 (100%)

Tabla 46: Resultado de errores obtenidos de la actividad de sustituir el verbo

5.35 ANALIZAR LOS TEXTOS Y CONTESTAR LAS PREGUNTAS

Si establecemos una comparación entre las matizaciones de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, encontramos que los alumnos de la segunda universidad se han encontrado con más dificultad al realizar esta prueba (48,4% frente al 21,1%). Para la actividad 1, realizamos una comparación entre las cifras que aportan los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (18,8%) y la Universidad de Khon Kaen (29,4%) y observamos que la tendencia de estas dos universidades aparece reflejada de manera interesante. Esto es, la mayoría de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn que cometen más errores en esta prueba son los del 4º curso (25%), a los que siguen los alumnos del 3º curso (14,3%). Mientras que los alumnos del 3º curso de la Universidad de Khon Kaen son los que más errores cometen (31%), a los que siguen los del 4º curso (28,1%). Sin embargo, las cifras resultantes de cada curso de la Universidad de Khon Kaen no representan una diferencia extremadamente significativa.

Actividad I

Universidad/ Errores	3° Curso	4° Curso	Porcentaje %
Chulalongkorn	8 (14,3%)	10 (25%)	18 (18,8%)
Khon Kaen	26 (31%)	27 (28,1%)	53 (29,4%)

Tabla 47: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto I

Además, si nos fijamos más detalladamente en los errores que comenten los alumnos de las dos universidades, descubrimos que en esta primera actividad los alumnos tienden a tener problemas cuando han de proporcionar las respuestas acerca de la coherencia lógica-semántica del texto, es decir, en las preguntas que exigen que los alumnos sigan con el ritmo semántico del texto como la primera pregunta (¿qué introducen los dos puntos “:” en la segunda línea?) y la cuarta pregunta (¿qué introduce la expresión “dar vida a una persona”?).

Universidad/Pregunta	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
Chulalongkorn 3° Curso	6 (75%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (25%)	8 (100%)
Chulalongkorn 4° Curso	5 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (50%)	10 (100%)
Khon Kaen 3° Curso	14 (53,8%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (46,2%)	26 (100%)
Khon Kaen 3° Curso	10 (37%)	4 (14,8%)	1 (3,7%)	12 (44,4%)	27 (100%)
Total	35 (49,3%)	4 (5,6%)	1 (1,4%)	31 (43,7%)	71 (100%)

Tabla 48: Resultado de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto I

En esta actividad 2, comparamos las matizaciones que conseguimos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen y hallamos que los alumnos de la primera universidad representan las cifras de errores más bajas que los de la segunda universidad (18,8% frente al 48,9%). Pero si pasamos a observar más detalladamente, encontramos que los

alumnos de los dos cursos tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen presentan la misma tendencia. Esto es, los alumnos del 4° curso tienen más problemas en esta segunda actividad que los del 3° curso, aunque se supone que estos dominan un nivel de español inferior.

Actividad II

Universidad	3° Curso	4° Curso	Porcentaje %
Chulalongkorn	9 (16,1%)	9 (22,5%)	18 (18,8%)
Khon Kaen	36 (42,9%)	52 (54,2%)	88 (48,9%)

Tabla 49: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto II

En este apartado es obvio que la mayoría de los alumnos tienen más dificultad a la hora de trabajar con la tercera (¿de qué idea introduce el conector “aunque”?), la primera (¿a qué se refiere la expresión “esas”?) y la segunda (¿por qué expresión es posible cambiar “en cuanto”?), respectivamente. Así pues, este resultado enfatiza que los alumnos deben trabajar más la coherencia lógico-semántica, la correferencia, y los enlaces conjuntivos y conectores.

Universidad/Pregunta	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
Chulalongkorn 3° Curso	2 (22,2%)	3 (33,3%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)	9 (100%)
Chulalongkorn 4° Curso	4 (44,4%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)	1 (11,1%)	9 (100%)
Khon Kaen 3° Curso	6 (16,7%)	8 (22,2%)	16 (44,4%)	6 (16,7%)	36 (100%)
Khon Kaen 4° Curso	15 (28,8%)	14 (26,9%)	14 (26,9%)	9 (17,3%)	52 (100%)
Total	27 (25,5%)	27 (25,5%)	35 (33%)	17 (16%)	106 (100%)

Tabla 50: Resultado de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto II

Finalmente, en la tercera actividad de análisis de textos hacemos una comparación de las matizaciones entre la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen y hallamos que la mayoría de los alumnos que cometen más errores en este apartado son los de la Universidad de Khon Kaen (60,7% frente al 24,3% de la Universidad de Chulalongkorn). Luego, si consideramos más detalladamente, descubrimos que las matizaciones obtenidas de la Universidad de Khon Kaen no representan tendencia muy distinta: 61,1% del 3º curso y 60,4% del 4º curso), mientras que los del 4º curso de la Universidad de Chulalongkorn presentan cifras de errores más altas que los del 3º curso (33,3% frente al 17,9%).

Actividad III

Universidad	3º Curso	4º Curso	Porcentaje %
Chulalongkorn	15 (17,9%)	20 (33,3%)	35 (24,3%)
Khon Kaen	77 (61,1%)	87 (60,4%)	164 (60,7%)

Tabla 51: Resultado global de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto III

Otra vez encontramos con que la mayoría de los errores que comenten los alumnos son los errores que se refieren al uso de enlaces conjuntivos y conectores, la correferencia; y también el control del léxico que exige que los alumnos deduzcan sinónimos de determinadas palabras o significado asociativo de acuerdo con la coherencia lógico-semántica del texto dado, tal como se puede observar en las preguntas como ¿a qué se refiere la expresión “adornos” en la última línea?, ¿por qué expresión es posible cambiar “por ejemplo”?, ¿por qué expresión es posible cambiar “así como” en la primera línea?, ¿a qué se refiere la expresión “su”? y “qué relación establece la expresión “a pesar de” entre las ideas que usa?.

Universidad/ Pregunta	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
Chulalongkorn 3º Curso	5 (33,3%)	0 (0%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	4 (26,7%)	15 (100%)
Chulalongkorn 4º Curso	5 (25%)	1 (5%)	4 (20%)	4 (20%)	3 (15%)	3 (15%)	20 (100%)
Khon Kaen 3º Curso	13 (16,9%)	8 (10,4%)	12 (15,6%)	15 (19,5%)	14 (18,2%)	15 (19,5%)	77 (100%)
Khon Kaen 3º Curso	14 (16,1%)	7 (8%)	17 (19,5%)	16 (18,4%)	15 (17,2%)	18 (20,7%)	87 (100%)
Total	37 (18,6%)	16 (8%)	35 (17,6%)	37 (18,6%)	34 (17,1%)	40 (20,1%)	199 (100%)

Tabla 52: Resultado de errores obtenidos de la actividad de analizar el texto III

5.36 REDACCIÓN: ¿CUÁL ES “TU LUGAR FAVORITO”?

Primero, cabe acreditar el trabajo de Fernández (1997) sobre el análisis de la interlengua, de que nos sirve como guía para realizar este trabajo de investigación. En este apartado se cuentan todas las unidades problemáticas más destacadas que nos parecen que necesitan ser corregidas con mayor atención para que los alumnos de E/LE puedan mejorar su competencia comunicativa desde las habilidades fundamentales: la coherencia y la cohesión de acuerdo a la gramática del texto.

Este análisis de errores procede fundamentalmente de nuestro objetivo principal ya mencionado, y se realiza en casos concretos a través de la prueba de lengua explicada anteriormente en el cuarto capítulo. Para presentar los errores de forma más comprensible, optamos por trabajar con los errores más representativos relacionados con la competencia discursiva y señalarlos en una visión global cuantitativa que cuenta con los porcentajes e índices exactos. Seguidamente, con el fin de que este análisis aporte un entendimiento más profundo, decidimos añadir un análisis cualitativo para acabar.

5.36.1 RECUESTO GLOBAL DE LA PRUEBA DE ESCRITURA

El número total de los errores obtenidos de 69 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (24 personas) y la Universidad de Khon Kaen (45 personas) en las composiciones sobre “¿Cuál es tu lugar favorito?” son de 971, referidos a las habilidades lingüísticas, tales como la coherencia global del texto, el control de tiempo y aspecto, los conectores, la repetición excesiva e innecesaria, el control de léxico, la concordancia y la correferencia: deixis y anáfora. Estos datos son repartidos de la siguiente manera:

Tipos de errores	CU 3° curso	CU 4° curso	KKU 3° curso	KKU 4° curso	Total
Coherencia global	15	13	25	26	79
Tiempo y Aspecto	37	24	52	93	206
Conectores	7	6	32	61	106
Repetición	6	5	42	49	102
Léxico	18	13	31	68	130
Concordancia	33	15	49	73	170
Correferencia	28	13	62	75	178
Total	144	89	293	445	971

Tabla 53: Resultado global de la prueba de escritura

Los errores que buscamos para complementarlos en casos concretos en esta parte de la investigación consisten en los problemas de la coherencia que se reflejan en la relación tópico-comentario y estructuración parcial. Entre otros errores sintácticos, los fallos con que trabajamos son los referidos al tiempo y aspecto verbal, cuyos contenidos más destacados son el uso inadecuado de verbos en determinadas situaciones y la discordancia verbal; el uso inadecuado y la omisión de los conectores; el uso pesado y reiterativo de enunciados para crear composiciones; los errores de concordancia que reflejan el género y el número de los sustantivos, y a la relación de la persona gramatical entre el sujeto y el verbo; la inadecuación en la utilización de deícticos y anafóricos; por último, los errores léxicos que se acentúan en los lexemas no intercambiables en el contexto, cambios inadecuados entre los derivados de la

misma raíz y otros. Todo esto, para concluir, podemos realizar una presentación global con la distribución de 967 errores:

Coherencia global.....	8,1%	Tiempo y Aspecto.....	21,2%
Conectores.....	10,9%	Repetición.....	10,5%
Léxico.....	13,4%	Concordancia.....	17,5%
Correferencia.....	18,3%		

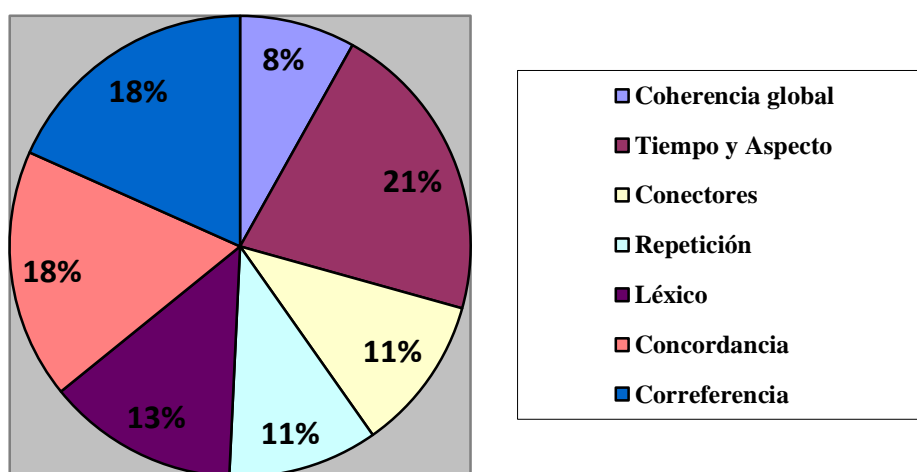


Figura 10: Recuento global de los errores de la prueba de escritura

Como se puede apreciar claramente en la figura arriba, los alumnos marcan el control de tiempo y aspecto verbal como el de porcentaje de errores más alto (21%), al que siguen los errores en la concordancia y la correferencia (ambos poseen el mismo porcentaje: 18%); el control léxico (13%); el uso inadecuado o la omisión de conectores y la repetición redundante (ambos poseen el mismo porcentaje: 11%); y el problema relacionado con la coherencia global (8%) que ocupa el puesto del fallo menos destacado en este caso. Si realizamos una reflexión sobre este resultado, se observa que hay una disminución gradual del porcentaje en los problemas semánticos y, en cambio, más acentuados en los problemas sintácticos.

Ahora pasamos a comparar las matizaciones resultantes de las dos universidades. Encontramos que de los 233 errores cometidos por los alumnos de la Universidad de

Chulalongkorn los problemas relacionados con el uso inadecuado de conectores (13 errores) y la repetición pesada de enunciados (11 errores) tienden a ser los menos preocupantes, ya que aportan cifras de errores considerablemente bajas en comparación con los demás problemas. Los problemas más relevantes se refieren al uso inadecuado de tiempo y aspecto (61 errores), la discordancia entre el sujeto, verbo, género y/o número (48 errores), la inadecuación en la correferencia (41 errores), los errores léxicos (31 errores) y el control descuidado sobre la coherencia global (28 errores), respectivamente.

Universidad de Chulalongkorn	3°curso	4°curso	Total
Coherencia global	15	13	28
Tiempo y Aspecto	37	24	61
Conectores	7	6	13
Repetición	6	5	11
Léxico	18	13	31
Concordancia	33	15	48
Correferencia	28	13	41
Total	144	89	233

Tabla 54: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Chulalongkorn)

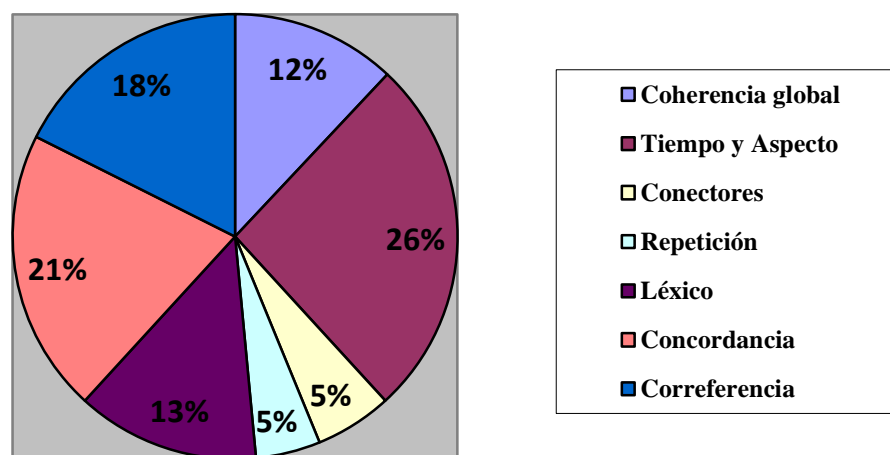


Figura 11: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Chulalongkorn)

En el caso de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen, los 738 errores resultantes que obtenemos aparecen reflejados de siguiente manera: la inadecuación en el uso de tiempo y aspecto del verbo (145 errores) se convierte en el problema más importante, al que siguen el uso inconveniente de la correferencia (137 errores), los errores relacionados con la concordancia reflejados en los sustantivos y la persona gramatical (122 errores), la inadecuación léxica de acuerdo con el contexto (99 errores), la repetición innecesaria de enunciados en el texto (91 errores), el uso erróneo de conectores (93 errores) y el descuido en el control de coherencia global (51 errores).

Universidad de Khon Kaen	3ºcurso	4ºcurso	Total
Coherencia global	25	26	51
Tiempo y Aspecto	52	93	145
Conectores	32	61	93
Repetición	42	49	91
Léxico	31	68	99
Concordancia	49	73	122
Correferencia	62	75	137
Total	293	445	738

Tabla 55: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Khon Kaen)

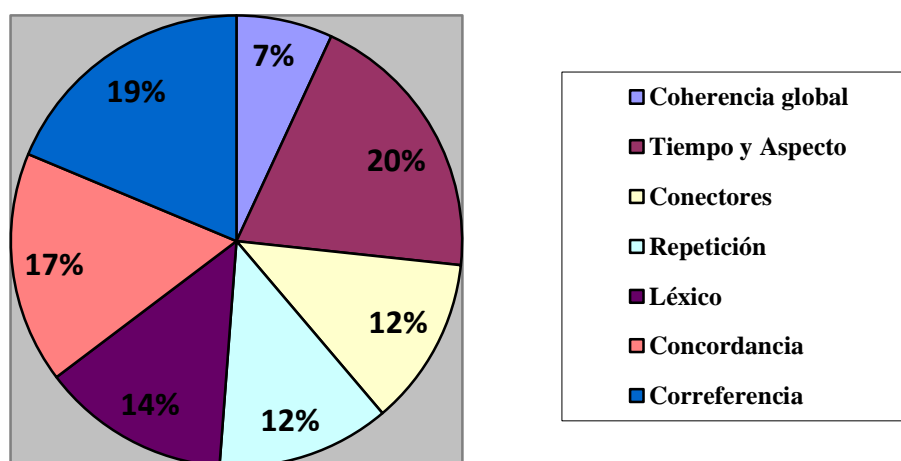


Figura 12: Recuento global de los errores de la prueba de escritura (Universidad de Khon Kaen)

Nos parece oportuno realizar, como es nuestro objetivo ya explicado, un desglose de la distribución de los errores recogidos de todos los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, puesto que esto nos ofrece una vista panorámica del comportamiento de cada tipología de errores. Conforme a esta afirmación, para los tipos de errores más representativos que afectan directamente al significado del texto ofrecemos primero una visión global cuantitativa de ellos en forma de cifras absolutas y porcentaje; luego realizamos un análisis cualitativo en los siguientes apartados para hacernos más idea sobre por qué motivo suceden, en qué contextos se produce el error y qué valores se ven más afectados.

5.36.2 COHERENCIA GLOBAL

De acuerdo con las palabras de Dijk (1977: 151): “...las relaciones de coherencia entre frases no están basadas sólo en relaciones secuenciales entre proposiciones expresadas o interpoladas, sino también en el tópico del discurso de un pasaje particular”, consideramos fundamental entonces realizar un análisis referente al desarrollo problemático de la coherencia global en los textos antes de penetrar en otros casos también preponderantes.

Los problemas encontrados aquí suman 79 errores en total, repartidos conforme al estudio del mismo autor (1977: 148) que nos recuerda que un discurso coherente normalmente tiene relaciones de diferencia y cambio, es decir, podríamos introducir nuevas propiedades que ya han sido referidas dentro del universo del discurso. De todas formas, abajo se encuentra la clasificación principal que utilizamos para llevar a cabo este análisis: problema de estructura tópico – comentario y fallos en secuencias parciales (no globales) de coherencia lógico – semántica:

Tipos de errores	CU 3° curso	CU 4° curso	KKU 3° curso	KKU 4° curso	Total
Tópico - Comentario	15	12	17	17	61
Fallos en secuencias parciales	-	1	8	9	18
Total	15	13	25	26	79

Tabla 56: Resultado de errores de coherencia global

Según la tabla, las cifras de los errores relacionados con la estructura profunda tópico – comentario se presentan como el problema más relevante entre todos, aunque este resultado tenga la connotación de que no sabemos si los alumnos intentan desviar el tema debido a una competencia insuficiente para redactar una composición de acuerdo con el tema dado, o simplemente porque poseen un nivel de español lo suficientemente bueno como para integrar los componentes de forma más espontánea.

Entonces pasamos a sus matizaciones más profundas para lograr saber si tiene alguna posibilidad nuestra suposición sobre la competencia escrita de los alumnos; primero encontramos que el problema sobre la estructura tópico–comentario se puede distinguir posiblemente en tres categorías principales que son la desviación del tema, el exceso de información o el contenido innecesario y la ausencia de contenido para desarrollar eficazmente el texto. De esas tres categorías las cifras de errores más altas aparecen reflejadas en la redacción de contenido innecesario (KKU4/7, KKU3/12, KKU3/19, CU4/10), y van seguidas del problema de ausencia de contenido (KKU4/4, KKU4/12, KKU4/23, CU4/6, CU4/9) y de desviación del tema como el fallo menos representativo (KKU4/17, KKU4/24, KKU3/15, CU4/3, CU4/8, CU3/2, CU3/9).

En conjunto, se puede decir consiguientemente que, aunque el análisis demuestra una cantidad cierta de los errores, vemos que la mayoría de los errores que comenten los alumnos no afectan gravemente al significado o la coherencia global del texto. Una parte del motivo se debe a que aceptamos la diversidad de interpretaciones del tópico, siempre y cuando los subtemas se mantengan como un eje común.

Tópico - Comentario	CU 3º curso	CU 4º curso	KKU 3º curso	KKU 4º curso	Total
Desviación del tema	4	3	2	3	12
Contenido innecesario	4	5	9	12	30
Ausencia de contenido	7	4	6	2	19
Total	15	12	17	17	61

Tabla 57: Resultado de errores de coherencia tópico-comentario

Como se ha mencionado antes, aparte del análisis de la capacidad de estructurar un texto, también recogemos algunos fallos de coherencia lógico-semántica que de hecho no afectan a la globalidad del texto, sino a secuencias parciales. Este análisis de errores nos ha llevado a clasificarlos de acuerdo con dos parámetros: primero, la repetición innecesaria (KKU4/2, KKU4/14, KKU4/15 KKU3/2, KKU3/9, KKU3/21) y segundo, algunas incongruencias (KKU4/4, KKU4/13, KKU4/19, KKU3/8, KKU3/13, KKU3/15). En estos grupos de alumnos, las cifras de errores más altas pertenecen a los de la Universidad de Khon Kaen, mientras que los de la Universidad de Chulalongkorn presentan un índice extremadamente bajo.

Fallos en secuencias parciales	CU 3º curso	CU 4º curso	KKU 3º curso	KKU 4º curso	Total
Repetición innecesaria	-	-	5	4	9
Incongruencias	-	1	3	5	9
Total	-	1	8	9	18

Tabla 56: Resultado de errores en secuencias parciales

Como conclusión, es necesario resaltar que los autores de estos textos son personas entre 21-24 años de edad, es decir, son los que ya poseen una competencia discursiva desarrollada para redactar unos textos de forma coherente y cohesionada. Por tanto, resumimos que las dificultades que afectan fundamentalmente a esta estructura de coherencia global residen en la falta del control del tema. Es decir, son dificultades más individuales que representativas

lingüísticamente y no son lo suficientemente significativas como para que puedan afectar gravemente al contenido o significado del texto.

5.36.3 TIEMPO Y ASPECTO

Desde la perspectiva discursiva, dado el tema proporcionado –tu lugar favorito–, permite a los alumnos redactar sus composiciones mediante el uso de varios tiempos verbales, y, por ello, los problemas relacionados con los valores y usos de los tiempos son los que concentran el número más alto de errores en comparación con los otros errores. También, es necesario informar de que, en esta prueba, encontramos que, aparte de que este apartado presenta las cifras de errores más altas (206 fallos) en comparación con las otras, la mayoría de estos errores aparecen más reflejados en el uso de los pasados. Esta tendencia se debe a que los alumnos narran mayoritariamente su experiencia en el pasado sobre el lugar favorito, mientras el uso de otros tiempos también se halla en la composición, como destaca la siguiente tabla en que se reparten los errores recogidos sobre las formas verbales en determinados grupos:

Tipos de errores	CU 3º curso	CU 4º curso	KKU 3º curso	KKU 4º curso	Total
Presente – Pasado	15	4	18	50	87
Imperfecto – Indefinido	16	12	16	21	65
Subjuntivo	4	2	6	5	17
Futuro	-	3	2	4	9
Condicional	-	1	-	1	2
Otros	2	2	10	12	26
Total	37	24	52	93	206

Tabla 59: Resultado de errores de tiempo y aspecto verbal

1. *Presente–Pasado*: el total de errores de los cambios inadecuados de pasado a presente o al revés es de 87, repartidos entre todos los grupos de la siguiente manera: de la Universidad de Chulalongkorn el 3º curso y el 4º curso cuentan con 15 y 4 errores, respectivamente.

Mientras tanto, de la Universidad de Khon Kaen el 3º curso y el 4º curso representan 18 y 50 errores, respectivamente. En la prueba, podemos concretar que la mayoría de estos errores se deben a las siguientes confusiones sobre la oposición entre el pasado y el presente:

El uso equivocado del presente en las acciones pasadas: esta tendencia problemática se encuentra en las situaciones siguientes: cuando debe ser localizada por el pretérito indefinido una acción que sucede anterior al momento del habla en un punto de la línea temporal; es completa o acabada; se supone que sus límites inicial y final se alcanzan con los predicados internamente delimitados (Real Academia Española, 2010: 441); y cuando se espera el uso del pretérito imperfecto en los hechos que ocurren en un tiempo anterior a aquel donde se encuentra el hablante, pero son vistos en su transcurrir y no en su terminación (Gómez Torrego, 2002: 148).

El paso inadecuado al pasado: como sabemos que el presente tiene la función de expresar la coincidencia con la situación designada por el momento del habla pero también se emplea este modo temporal en las siguientes situaciones: cuando la situación es estativa; si se hace referencia a propiedades de personas, cosas o situaciones; en los usos retrospectivos donde el presente histórico es característico de descripciones historiográficas (Real Academia Española, 2010: 436-437); si expresan verdades universales de las situaciones; y en las acciones que se producen reiteradamente pero se detienen en la zona temporal en que está situado el hablante, con el presente habitual deben aparecer estas acciones (Gómez Torrego, 2002: 148).

Los cambios transitorios inadecuados entre el pasado y el presente: “El PRESENTE NARRATIVO es compatible con los eventos referidos en pasado, cuya secuencia puede romper” (Real Academia Española, 2010: 437). El problema tratado, por ello, se refiere a los aspectos transitorios, por ejemplo, en las descripciones en pasado donde se espera el uso del pasado, pero sorprendentemente aparece el uso del presente; y otras situaciones en que debe existir el uso del presente porque se refieren a los aspectos permanentes o abarcables hasta el presente (Fernández, 1997: 152).

Ahora citamos algunos ejemplos de los errores referentes a los cambios inadecuados o equivocados entre el pasado y el presente en las siguientes matizaciones:

- “Además, uno de sus edificios que se llama <<Maen Suksasatarn>> es tan famoso por su belleza del estilo gótico que fue a menudo el escenario para varias películas” (CU3/8)
- “La última vez que visité allí es cuando terminamos los exámenes finales mis amigos y yo en el segundo semestre de segundo año. Comemos allí felizmente porque su salsa es muy rica y a nosotros nos gusta carne asada” (CU3/11)
- “Los fines de semanas que estaba libre solía volver a visitarla porque quiero pasar más tiempo posible con ella” (CU3/14)
- “Mi lugar favorito era la ciudad de Phuket” (KKU3/3)
- “Chiang Mai estaba en norte de Tailandia” (KKU3/10)
- “...quiero volver aquí porque es un lugar tranquila y fue decorado como la casa antigua” (KKU3/14)
- “...tuvimos que preparar y aprender muchas cosas que es difícil y no familiares para nosotros...” (KKU4/3)
- “...allá está mi familia, mi vida infantil, mis amigas, mi felicidad aun que sabía que en el futuro tengo que trabaja y tengo que mover al otro lugar...” (KKU4/16)

2. *Pretérito imperfecto–Pretérito perfecto*: el total de errores aportados del cambio equivocado entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto es de 65, repartidos entre todos los grupos. Los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Chulalongkorn cometen errores en la elección inadecuada de entre la variedad de los pasados, con 16 y 12 errores, respectivamente. El total de errores de los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Khon Kaen, entretanto, representa 16 y 21 errores, respectivamente. Las características de estos errores resultantes de la prueba se muestran en las siguientes aclaraciones:

La neutralización inadecuada entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto: se resumen los errores que producidos fruto de esta confusión. Por ejemplo, se usa el perfecto

donde se espera el indefinido en las siguientes situaciones: cuando se destaca un valor reiterativo de las acciones (Gómez Torrego, 2002: 149); en un relativo de rasgo temporal y aspectual que expresa tiempo pasado; en situaciones en curso, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni su final; en la condición de tiempo relativo que explica las acciones coexistentes en el tiempo (Real Academia Española, 2010: 443-444).

Por otro lado, se halla el uso confuso del imperfecto en las situaciones que exigen el indefinido, por ejemplo: la acción repetida o delimitada en el tiempo mediante una expresión de frecuencia; en las situaciones que se emplea el verbo *conocer* para indicar la ‘acción de descubrir’, ‘encontrar algo o a alguien por primera vez’ (Lozano 2012); esta forma verbal indica hechos acaecidos en una zona temporal anterior a aquella en que se sitúa el hablante (Gómez Torrego, 2002: 150); en el grupo preposicional (durante + grupo cuantificativo nominal) que anula el componente delimitado de los predicados de realización y de logro (salvo en las situaciones que hacen referencia a una situación cíclica); con los predicados de estado transitorio que indica las propiedades que están sujetas a cambios circunstanciales (Real Academia Española, 2010: 441-442, 447).

- “...estudiaba en una escuela de la ciudad y participé en numerosas actividades sociales...” (CU3/5)
- “Durante cinco meses allí, Boston me daba muchas lecciones y me abrió los ojos” (CU3/13)
- “Es una ciudad sencilla donde estaba de intercambio por 1 año” (CU4/4)
- “Dos años pasados, fui a Vietnam como una estudiante en el curso intercambio. Durante estaba allí, conocía muchos amigos vietnamitas...” (CU4/7)
- “Mi lugar favorito es la habitación del hotel de Pattaya que se llama “Sea two poll villa” donde visitaba con mi novio en el año pasado” (KKU3/1)
- “Siempre nos ayudaban cuando les pedimos la ayuda” (KKU4/7)
- “Estaba en la zona de los coreanos y tomamos la comida de coreano así todos los días” (KKU4/10)

- “Realmente, quiero regresar allí dese hace 2 años, pero como no tuve suficiente de dinero para compra el pasaje tampoco tuve tiempo porque tenía que estudiar y terminar la carrera antes” (KKU4/17)
- “...Le dí un regalo a él, lo que fue un dibujo de nosotros con lápiz de mi amiga de la facultad diferente” (KKU3/1)

3. *Formas verbales del subjuntivo*: el total de errores encontrados relacionados con el uso inadecuado del subjuntivo es de 17, repartidos entre todos los grupos. Los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Chulalongkorn representan 4 y 2 errores, respectivamente. Esta tendencia también aparece reflejada en datos de los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Khon Kaen, cuyo total de errores de 6 y 5, respectivamente. Las matizaciones de estos errores aportados de la prueba se explican a continuación:

El descuido en el uso del subjuntivo: conforme al resultado de esta prueba, hallamos que los alumnos realizan una hipercorrección en la expresión del deseo, puesto que tienen en cuenta que tal expresión requiere el subjuntivo por no saben con certeza si se llevará a cabo su anhelo. Por ello, se encuentra la utilización equivocada del subjuntivo en la oración cuyo sujeto del verbo de la oración principal coincide con el de la oración subordinada, que de hecho se espera el uso del infinitivo con el objetivo de evitar la repetición de la desinencia verbal. Igualmente, existe la omisión del subjuntivo en la subordinada cuyo sujeto es objeto directo del verbo principal que indica necesidad u obligación, es decir, los contenidos que cuentan con intención de que se realice una acción y, por tanto, se necesita el uso del subjuntivo (Lozano, 2012).

La confusión del uso del subjuntivo: se descubre que los alumnos confunden el uso del subjuntivo en las situaciones que requieren el indicativo. El motivo de este error se debe posiblemente al cruce de tiempo esperado que no está disponible en el momento de escribir o, simplemente, por la confusión. Otra tendencia inadecuada que realizan los alumnos se encuentra en las oraciones subordinadas condicionales. Debido a que no utilizan el modo temporal que de acuerdo al requisito pedido, por ejemplo, en la apódosis que conlleva el

presente de indicativo o futuro imperfecto, en la prótasis debe aparecer pues el verbo en presente de indicativo, en vez del pretérito imperfecto de subjuntivo. Problema que también debe ser considerado bajo el concepto de concordancia verbal (Gómez Torrego, 2002: 361).

- “Me encantaba caminar en lugar de tocar el autobús o el metro para que podiera observar cada detalla de la ciudad” (CU3/13)
- “Quiero volver allí por otra vez para que pueda visitar más lugares y pruebe más platos típicos...” (CU4/7)
- “Espero que vaya a Phuket otra vez...” (KKU3/2)
- “Paseamos en el campo y fuéramos a comprar también” (KKU4/10)
- “Si alguien quiera ir a una playa bonita pero no quiera ir al sur puedas ir a mi lugar favorito, Pattaya” (KKU3/5)
- “Si tuviera otra oportunidad, quiero volver otra vez” (KKU3/21)
- “En futuro si tenga la oportunidad quiero regresar otra vez porque me gusta” (KKU4/9)

4. *Formas temporales del futuro*: el total de errores aportados de la confusión en el uso del futuro es de 9, repartidos entre todos los grupos. De la Universidad de Chulalongkorn, encontramos que solo los alumnos del 4º curso comenten esta tendencia que cuenta con 3 errores. Mientras que el total de errores de los alumnos del 3º y 4º curso de la Universidad de Khon Kaen es de 2 y 4 errores, respectivamente. El análisis cualitativo de estos errores obtenidos de la prueba se muestra como sigue:

La confusión del uso del futuro: los errores más destacados en este apartado se agrupan en dos tipos: el uso inadecuado y la omisión el uso del tiempo futuro. El primero tiende a aparecer inadecuadamente en la situación que requiere el uso del presente para indicar las acciones habituales. Esto será porque el tiempo futuro también expresa la relación con el momento en que está situado el hablante, lo que puede causar la confusión por el cambio posible entre dos los tiempos (Gómez Torrego, 2002: 152). Por otro lado, el segundo en que se encuentra el uso del presente, aunque se espera el futuro, para localizar una situación en un

momento posterior al momento de enunciación (Real Academia Española, 2010: 448). Finalmente, el fallo en el uso del tiempo futuro en la subordinación condicional que necesita el presente de indicativo en la prótasis y no el futuro imperfecto como en los siguientes ejemplos:

- “Voy a visitar allí cuando estoy aburrido o quiero descansar...” (KKU3/9)
- “Para mí, esta experiencia es valiosa y no olvido todos” (KKU4/20)
- “En mi futuro si yo tendrá la oportunidad para volver aquí otra vez” (KKU4/18)

5. *Condicional*: el total de errores de este uso inadecuado del condicional es de 2, repartidos entre el alumno del 4º curso de la Universidad de Chulalongkorn y también del 4º curso de la Universidad de Khon Kaen: 1 y 1, respectivamente. El motivo de estos errores conseguidos de la prueba se debe como vemos a continuación:

El uso del condicional simple en situaciones inadecuadas: normalmente el condicional simple se utiliza para indicar una situación posterior a otra pretérita, es decir, presenta puntos de contacto tanto con el futuro como con el pretérito imperfecto. También, es usado como condicional de probabilidad en que hace referencia al pasado en lugar de al presente (Real Academia Española, 2010: 449-450). Sin embargo, este uso del condicional simple aparece en los siguientes ejemplos que realmente no lo requieren por la confusión posible entre el pasado simple y el condicional que también designa el pasado o por el cruce inadecuado del tiempo verbal por no saber que escribir en ese momento:

- “El principal propósito era estudiar español en una escuela de idiomas. Aparte de esto, aprovecharía el tiempo en la ciudad con la que soñaba” /CU4/3)
- “Mi lugar favorito sería Estados Unidos, porque en el año pasado, tuve oportunidad de viajar para allí” (KKU4/13)

6. *Otros errores que afectan el discurso*: el total de errores aportados en este apartado es de 26, repartidos entre todos los errores y los alumnos. Encontramos que los alumnos del 3º y

4ºcurso de la Universidad de Chulalongkorn cometen 2 y 2 errores, respectivamente. El total de errores de los alumnos del 3º y 4ºcurso de la Universidad de Khon Kaen, entretanto, cuenta con 10 y 12 errores, respectivamente. Las características de estos errores se muestran en las siguientes aclaraciones:

El uso incorrecto de la perífrasis: se halla la tendencia del uso de la perífrasis para expresar la acción completa y acabada en el pasado, aunque de hecho la naturaleza de la perífrasis que aparece en pretérito indefinido o algún tiempo compuesto tiene función la de aludir a una realización inesperada o fortuita de un hecho (Real Academia Española, 2010: 541).

El descuido en el uso del gerundio: no se detecta el uso correcto del gerundio en la construcción que forma perífrasis verbales, sino que simplemente se emplea el verbo en infinitivo para expresarse sintácticamente como modificador de un verbo (Real Academia Española, 2010: 512-513).

El uso confuso del indicativo y el infinitivo: se encuentran los casos en que se emplea el verbo en indicativo y en infinitivo donde se espera respectivamente el uso de las formas no personales como los sustantivos o complementos; y el uso de las formas conjugadas porque posee el significado gramatical del sujeto (Gómez Torrego, 2002: 136), tal como se puede observar en los ejemplos a continuación:

- “En la semana pasada fui a viajar allí... Quiero volver allí otra vez porque hay muchas cosas que aún no veía cuando fui a viajar allí” (KKU3/18)
- “Llevaba 2 meses y medio pasar mi tiempo en mi lugar favorito” (CU4/3)
- “...pero esta vez me gustar alojarme allí una semana y con mi familia” (CU4/7)
- “Cuando volver a la casa siempre ir a visitar esta cafetería. A veces encontrar mis amigos y hablamos mucho también fuimos con mi familia para descansar cuando trabajamos mucho...” (KKU3/14)

- “Después de terminamos nuestro trabajo” (KKU3/21)
- “Despues de termino de aquí, quiero volver o visitar aquí otra vez” (KKU4/1)

5.36.4 CONECTORES

Este apartado trata de otro aspecto discursivo que no se considera como un gran problema pero, sí, significativo. Estos errores abarcan el uso de conectores del discurso y enlaces conjuntivos, de los cuales se distinguen más detalladamente de la manera siguiente: primero, la omisión y segundo, el uso inadecuado. Estos enlaces nos sirven de indicador de orden, de relación y la modalidad.

El total de casos recogidos es de 106, repartidos entre la omisión de conjunción (59 errores), el uso inadecuado de conjunción (39 errores), la omisión de conectores (4) y el uso inadecuado de conectores (4 errores). En conjunto, las cifras relacionadas con los enlaces conjuntivos son las que revelan la dificultad más preocupante, mientras que el caso de los conectores de discurso aparece menos relevante. Esto se debe parcialmente a que la mayoría de los alumnos tienden a emplear los enlaces conjuntivos más que los conectores de discurso, que resultan más difíciles de utilizar, como podemos ver en el siguiente análisis cualitativo.

Tipos de errores	CU 3º curso	CU 4º curso	KKU 3º curso	KKU 4º curso	Total
Omisión de conjunción	5	5	15	34	59
Uso inadecuado de conjunción	2	-	17	20	39
Omisión de conectores	-	-	-	4	4
Uso inadecuado de conectores	-	1	-	3	4
Total	7	6	32	61	106

Tabla 60: Resultado de errores en el uso de conectores

Enlaces conjuntivos: de esta categoría de errores, encontramos que existe tanto la omisión como el uso inadecuado del enlace conjuntivo. En la omisión observamos que a veces

los alumnos expresan su pensamiento sin tener en cuenta la necesidad del uso de enlaces conjuntivos como si estuvieran hablando sin pausa. Mientras que con respecto a uso inadecuado de los mismos, los alumnos se refieren a la conjunción *y*, al polisíndeton que no aceptamos en nuestra investigación por ser un elemento más frecuente en la lengua literaria (Real Academia Española, 2010: 608). Por otra parte, encontramos muchos casos sobre el uso inadecuado de la conjunción *que*, a la que no debe seguir un elemento adjetival como en los errores aportados de los alumnos informantes, sino un subordinante según la regla estándar. Mientras que los errores relacionados con *el uso de conectores* aparecen reflejados en la omisión y el uso inadecuado de los mismos en las situaciones que necesitan los conectores aditivos o consecutivos, por ejemplo:

- “Voy a visitar otra vez porque me gusta pezcar y yo quiero encontrar mi bien amigos otra vez y yo quiero descansar detrás de estudiar mucho (...) voy a tomar cerversas con mis amigos” (KKU4/5)
- “...aunque es la capital pero no hay problema sobre trafico. Además la gente es muy simpático y generoso también. Al final, próximo mes creo que iré a Laos otra vez y es el parte del curso de mi segunda asignatura también. No obstante, me gustaría irlo” (KKU4/19)
- “Quiero volver ese lugar otra vez porque me gusta la naturaleza, la que es muy bonita es tranquila (...) hay muchas actividades para hacer” (KKU3/7)
- “...aunque se habla como tailandeses pero hay un poquito que diferente y no puedo explicarlo” (KKU3/17)
- “...como ese lugar hay muchas cosas que muy interesantes” (KKU3/18)
- “A mí, me gustó el ambiente barcelonés y los catalanes, especialmente, mi mamá española, (...) son muy agradables” (CU4/3)
- “...los amigos siempre ayúdame como cuando estoy en mi casa, (...) ellos están como mi miembros de familia” (KKU4/1)
- “Perú era un país llenando de riqueza porque conocía la fama de Machu Picchu que es uno de los sitios maravillosos del mundo. (...) Decidí ir de voluntaria allí” (KKU4/24)

5.36.5 REPETICIÓN

Se ha recogido un grupo de errores -102- que reflejan la dificultad en la clarificación del mensaje de manera no pesada ni reiterativa. Es decir, en vez de evitar la repetición con el uso de la correferencia, o simplemente a través de la elipsis que es un mecanismo de infraespecificación léxica mediante el cual se puede evitar la realización fónica de alguno de los constituyentes necesarios para aún poder interpretar adecuadamente el enunciado. Esta omisión es posible debido al contenido de la unidad elíptica que es directamente accesible al oyente a través del contexto discurso o situacional (Brucart, 1999: 2789).

Según las matizaciones obtenidas hallamos que el grupo que más usa la estrategia de repetición son los alumnos de la Universidad de Khon Kaen tanto del 3º curso como del 4º curso, con 42 y 49 errores, respectivamente. Contrariamente, los datos conseguidos de los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn muestran unos índices tan bajos que apenas afectan al estilo del discurso.

Tipos de errores	CU	CU	KKU	KKU	Total
	3º curso	4º curso	3º curso	4º curso	
Repetición	6	5	42	49	102

Tabla 61: Resultado de errores de redacción repetitiva

Para concluir, suponemos que los fallos principales de repetición excesiva, sobre todo, por parte de los alumnos de la Universidad de Khon Kaen tendrán algo que ver con su intención de expresarse de manera lo más precisa y clara posible y, en algunos casos, porque no están seguros de haberse expresado en la lengua meta con la precisión suficiente (Fernández, 1997: 227). Por ello, los alumnos optan por la estrategia de repetir para aclarar sus pensamientos hasta que no se dan cuenta de que están repitiendo la información de forma innecesaria y excesiva o, simplemente, porque sienten los nervios por el tiempo limitado que proporcionamos durante la realización de la prueba. Ejemplos:

- “Mi lugar favorito es Phuket. Está en sur de Tailandia. Phuket es una isla pequeña de Tailandia. Es una provincia que importante de Tailandia” (KKU3/2)
- “Mi lugar favorito es el parque de mi ciudad. El que está en centro de mi ciudad y se llama el parque de Suanrod fai. Saunrod fai es el parque muy importante de la ciudad de Bangkok porque en Bangkok hay un poco del sitio de natural” (KKU3/9)
- “Mi lugar favorito en la Universidad es mi facultad. Mi facultad es en la Universidad de Khon Khaen que es muy grande... Después termino de aquí, quiero volver o visitar aquí otra vez para pienso a actividad con mis amigos con mis profesores en aquí” (KKU4/1)
- “Mi lugar favorito es el parque nacional de Tailandia no puedo decir donde está porque tienen muchos lugares porque me gusta ir a los parques nacionales estos lugares es como unos lugares maravillosos que tienen mucha naturaleza...” (KKU4/2)
- “A ver, visitamos a los templos famosos en Vientian, los sitios populares en Vientian son los templos” (KKU4/19)

5.36.6 LÉXICO

Este apartado trata de un conjunto de errores (128) que representa un porcentaje significativo en las dificultades del uso de la lengua española. Además, son los errores de significado los que resultan ser considerablemente más problemáticos en el discurso, tales como lexemas comunes pero insustituibles en un contexto, uso inadecuado de perífrasis, confusión *ser–estar*, confusión *haber–tener* y otros errores que dificultan la comunicación discursiva. En resumen, este análisis nos lleva a comprender las dificultades principales en la adquisición del léxico que tal como podemos verlo en la siguiente tabla:

Tipos de errores	CU 3º curso	CU 4º curso	KKU 3º curso	KKU 4º curso	Total
Lexemas comunes	7	6	11	26	50
Perífrasis	2	1	4	8	15

<i>Ser – Estar</i>	2	2	3	6	13
<i>Haber – Tener</i>	-	-	8	13	21
Otros	7	4	5	15	31
Total	18	13	31	68	130

Tabla 62: Resultado de errores léxicos

Lexemas comunes pero no sustituibles en el contexto: se trata de una dificultad explicable por la complejidad en la elección entre lexemas del mismo campo semántico pero no alternan en unos contextos por algunas razones determinadas como: por la neutralización de los verbos de movimiento o de conocimiento, etc., por los falsos amigos, así como por el abanico reducido del vocabulario disponible.

Uso de perífrasis: este error yace en el hecho de sustituir las palabras que no están disponibles por alguna explicación en la destreza léxica, que es considerada insuficientemente reducida; en la implicación redundante de algunos lexemas. Pese a esto, aprovechamos los errores obtenidos de esta prueba para conocer el funcionamiento de la lengua para la creación del léxico por parte de los alumnos tailandeses.

Confusión ser – estar: se refiere al problema basado en la ausencia de la especialidad de estos dos signos lingüísticos en la lengua materna, sobre todo cuando los alumnos se encuentran con la necesidad de elegir entre el verbo *ser* y *estar* + adjetivo, sustantivo y en el uso para determinar lugar. Por eso, es posible concluir que, aparte del problema de la ausencia de la especialidad de los signos lingüísticos en la lengua tailandesa, que es posiblemente la razón por la que comenten este tipo de errores, también se debe a problemas de carácter sintáctico y semántico.

Confusión haber – tener: no es de extrañar el descubrimiento de este tipo de errores porque, como en la confusión *ser–estar*, en la lengua materna tailandesa no existe la diferencia entre estos dos signos lingüísticos. Además, resulta ser más problemática esta confusión cuando los alumnos se encuentran con estos dos verbos en las situaciones en que están

relacionadas con el carácter sintáctico y semántico. Por ejemplo, la utilización del verbo *haber* para indicar ‘existencia’ frente a la utilización del verbo *tener* para expresar ‘posesión’.

Otros errores: este análisis hace referencia a los errores debidos al uso inadecuado del léxico a la situación y también sobre una forma raramente encontrada en el uso del español como “estoy lamentado”, en vez de “lamento que...”. A continuación exponemos unos ejemplos de los errores correspondientes a las clasificaciones que hemos explicado:

- “En futuro si tenga la oportunidad quiero regresar otra vez porque me gusta” (KKU4/9)
- “Los extranjeros van aquí para visitar a los templos” (KKU3/15)
- “Hay mucha gente allí que viene con su familia o su pareja” (KKU3/20)
- “Es un país muy grande y famoso en el mundo, nadie no sabe” (KKU4/6)
- “...y también es uno del países más enegía del mundo...”
- “...es un sitio que está los huesos de Buda” (KKU3/16)
- “...tardé las primeras horas de noches disfrutando el escenario...” (CU4/7)
- “Mi lugar favorito es el restaurante de Barbeque Plaza... Suele estar en los grandes almacenes” (CU3/11)
- “Estaba en la zona de los coreanos...” (KKU4/10)
- “Mi casa es no grande pero está cerca del campo de arroz” (KKU4/16)
- “Yo visite allí para celebrar el día de cumplir de un año con mi novio” (KKU3/1)
- “...por la noche fuimos al mercado de noche” (CU3/10)
- “...ellos están como mi miembros...” (KKU4/1)
- “..también tenemos las pasteles son ricos” (KKU3/14)
- “Allí tenía muchas actividades...” (KKU4/2)
- “Estaba muy feliz y divertida” (KKU4/5)
- “Yo estoy lamentada mucho de que ahora no puedo...” (KKU4/24)
- “Estoy llena de experiencias...” (CU3/3)

5.36.7 CONCORDANCIA

Los errores de concordancia en este apartado representan un conjunto de 170 errores y se incluyen los errores que derivan de la persona gramatical entre el sujeto y el verbo, del número y del género. De todos estos tres tipos de errores de concordancia, observamos que la mayoría de los alumnos tienden a tener más dificultad en la concordancia de género, seguida de la concordancia de persona y de número, respectivamente. Tal como explica Antonio Martínez (1999: 2697): “La concordancia es una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada uno de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes...”.

Tipos de errores	CU 3° curso	CU 4° curso	KKU 3° curso	KKU 4° curso	Total
Persona	12	4	11	30	57
Número	6	4	12	22	44
Género	15	7	26	21	69
Total	33	15	49	73	170

Tabla 63: Resultado de errores de concordancia

Concordancia en persona: se trata de los errores de la discordancia entre el sujeto y el verbo que han de poseer los verbos conjugados y que constituyen el reflejo gramatical de los de su sujeto (Real Academia Española, 2010: 646). Suponemos que los motivos de estos errores podrán encontrarse en la alteración del orden sintáctico, en el cruce de estructuras próximas, en la inexistencia de tal concordancia en la lengua tailandesa para indicar la persona gramatical o en el simple descuido en esta concordancia.

Concordancia en número: se analiza la discordancia en número entre el nombre y sus adyacentes, y entre el pronombre y su correferente, es decir, mayoritariamente se examina en el sintagma nominal. Puesto que esta concordancia permite expresar si se designan uno o más sustantivos para realizar el análisis sintáctico si se requiere (Real Academia Española, 2010:

35). Conforme a los resultados obtenidos, observamos que los errores se producen sobre la categoría de adjetivo, nombre, pronombre y determinante. Es posible que estas tendencias incorrectas residan en la distancia considerable entre los dos elementos y la generalización entre la forma del singular y la del plural propuesto.

Concordancia en género: los errores que son examinados aquí se basan en esta aclaración: “Los adjetivos concuerdan en género y número con el sustantivo, tanto si son modificadores....como si son atributos o predicativos, incluso cuando el sujeto está tácito”; de modo que estos rasgos de género y número de los adjetivos y de otros modificadores del sustantivo no poseen interpretación semántica. Dicho de otro modo, estos rasgos solo constituyen marcas de concordancia (Real Academia Española, 2010: 23). De todas maneras, creemos que los problemas encontrados en este apartado se deben mayoritariamente al desconocimiento o a la confusión del género de los nombres, aparte de la discordancia por el cruce de estructuras próximas.

- “Ahora, yo y mis padres están pensando que vamos a ir a Pattaya” (KKU3/5)
- “La última vez que estuvo allí pasada vacaciones hice muchas cosas...” (KKU4/16)
- “...me gustó la vida de la gente allí, la tecnología moderna, la comida típica...” (KKU3/4)
- “Tenía una vida sencilla y maravillosa durante el momento dicho..., todos los miércoles tenían clases hasta mediodía...” (CU4/4)
- “Estaba el puente largo de Lillebet, que se usaban la gente a cruzar el mar” (CU3/7)
- “...ellos están como mi miembros de la familia” (KKU4/1)
- “Pienso que todas personas tailandés les gusta el parque...” (KKU3/9)
- “...esos eran maravillosos y la gente allí son muy amables y generosos” (CU3/10)
- “...el agua está muy claro como un espejo...aunque había una noticia bastante horroroso sobre el asesino a los turistas extranjeros...” (CU4/10)
- “...las sillas son de madera cuya color se va en armonía con la blancura...” (CU3/7)
- “La lugar favorito de mi en ahora es Hua-Hin...” (KKU3/19)

5.36.8 CORREFERENCIA

El análisis de los errores de correferencia cuenta con un conjunto de 178 errores. Se recogen en este punto los casos en que se han producido problemas con la deixis espacial, deixis temporal, anáforas, índices temporales y espaciales. En conjunto, los errores que se presentan más problemáticos son los errores relacionados con los componentes anafóricos, especialmente, con los artículos (87 errores), a los que siguen los errores sobre deixis espacial (57 errores) e índices espaciales (31 errores), como se puede observar en la tabla dada:

Tipos de errores	CU 3º curso	CU 4º curso	KKU 3º curso	KKU 4º curso	Total
Deixis espacial	16	4	17	20	57
Deixis temporal	-	-	1	1	2
Índice temporal	-	-	1	-	1
Índice espacial	4	3	8	16	31
Anafóricos	8	6	35	38	87
Omisión de uso	3	1	5	7	16
Uso inadecuado	5	5	30	31	71
Total	28	13	62	75	178

Tabla 64: Resultado de errores de correferencia

Deixis espacial – temporal: los fallos en este apartado corresponden al uso inadecuado del demostrativos (*este, ese y aquel*) y de adverbios y algunos lexemas (*aquí, allí, allá*). El fallo se produce, sobre todo, por el uso de la forma *este* por *ese* y *aquí* por *allí*, al hablar de un lugar lejano con respecto a donde se encuentran ellos. De acuerdo con Eguren (2000: 940), estas unidades deícticas locativas se usan para expresar, mediante el demostrativo *este* (y adverbio locativo *aquí*), una identificación del lugar en el que se encuentra el hablante, *ese* (y *ahí*) para hacer referencia al lugar donde se halla el interlocutor y *aquel* (y *allí*) para apuntar localizaciones distintas de las ocupadas por el hablante o el interlocutor. Además, con

frecuencia se establece una correlación entre *aquel* y *este* cuando los demostrativos se refieren a dos grupos nominales que han aparecido previamente en el texto. Es decir, *aquel* se vincula al más lejano y *este* al más cercano (Real Academia Española, 2010: 334).

Índice espacial – temporal: en cuanto a los errores encontrados en este apartado, hacen referencia a la omisión de las referencias espaciales y temporales. En nuestro caso, parece que los alumnos consideran que es innecesario el uso de índices espaciales y temporales; suponen que los lectores podrán implicarlo sin que haga falta que lo digan. Cabe resaltar también que los errores más comunes encontrados en esta categoría se refieren a la omisión de los índices espaciales. Esto se debe al tema de la composición que pedimos a los alumnos al escribir que “¿cuál es tu lugar favorito?” Por ello, la cantidad de errores de carácter espacial y temporal aparece reflejada de manera significativamente distinta.

Anafóricos: se distingue estos errores en dos categorías distintas: la omisión del uso de anafóricos y el uso inadecuado de los mismos. Mayoritariamente se recogen en este caso los artículos sin referentes, por ejemplo, el uso anafórico innecesario del artículo para nombres no actualizados y la omisión del artículo para nombres determinados.

Los usos anafóricos que aceptamos para nuestra investigación, son los que están en un sintagma nominal; el artículo es enviado al receptor hacia alguna otra expresión nominal que ya ha tenido aparición en el discurso, para determinar así la referencia del sintagma anafóricamente. También, los anafóricos asociativos que no son casos de anáfora directa en los que el sintagma nominal definido depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que entre ambas haya correferencia (Leonetti, 2000: 796-797). Ejemplos:

- Cuando habla de una ciudad extranjera fuera de Tailandia donde se encuentra actualmente la persona que narra: “...los momentos mencionados me han llamado que volviera a este lugar...” (CU3/5)

- Cuando habla de Dinamarca donde no se encuentra actualmente la persona que narra: “Mi vida en este país era (...) misma de aquí...” (CU3/9)
- Cuando habla del tiempo pasado: “Creo que este verano me dio nueva experiencia...” (KKU3/21)
- Cuando habla del tiempo pasado: “Desde este tiempo mi doctor me obligó dejar de jugarlo” (KKU4/24)
- “Siempre extraño mi casa no solo porque (...) viven mis padres...” (CU3/1)
- “Me gustaría ir (...) con mi familia para descansar...” (CU4/2)
- “Japón es mi lugar favorito porque fui (...) el verano pasado con mis amigos” (KKU3/4)
- “Voy a visitar (...) otra vez porque me gusta pezar...” (KKU4/5)
- “Hace tres años que gradué de la escuela, sin embargo, la memoria sobre el lugar siempre soñar en mi mente y la voy a guardar por siempre” (CU3/8)
- “Mi lugar favorito es Huahin porque tengo la buena memoria de este lugar” (CU4/2)
- “...tenia muchas ganas de visitar un sitio en España. Le vi en la telenovela...” (CU4/3)
- “Allí tenía la cama grande que podía tumbarse como 4-5 personas, la piscina privada era lo más me gustaba, la televisión antigua...” (KKU3/1)
- Cuando habla de muchos hechos: “Quiero volver allí para hacerlo otra vez con la misma persona...” (KKU3/1)
- “Además es (...) lugar que antes de morir tienes que ir” (KKU3/12)
- “...mi casa está cerca de la montaña y también tiene la cascada” (KKU4/4)

5.36.9 CONCLUSIÓN: PRUEBA DE LENGUA

La prueba que hemos presentado a los alumnos se ha adaptado de algunos contenidos de la prueba de lectoescritura que encontramos útiles para nuestra ocasión. Entonces la evaluación se ha realizado bajo una perspectiva comunicativa y se ha enfocado en la comprensión lectora, la expresión escrita, la coherencia y la cohesión. Con respecto a la

prueba con ítems, hallamos que hay 1250 errores en total, los cuales corresponden a los errores de la prueba de ordenar los textos fragmentados (88,4%), la prueba de vocabulario (66,9%), la prueba de competencia lectora (54%), la prueba de rellenar los mensajes en los huecos de los textos (52,9%) y la prueba de analizar los textos (38,9%), respectivamente. A continuación, nos acercamos más a las matizaciones obtenidas de todas las pruebas que entran en nuestra investigación:

Leer y contestar las preguntas sobre “La hechicera”: las posibilidades de los errores aportados de esta prueba subyacen en el insuficiente conocimiento léxico, que luego afecta significativamente a la competencia lectora de algunos alumnos para poder comprender eficazmente el significado global del texto. Es más, otra causa que creemos posible es por la estructura sintáctica del texto, en los que es relevante que el uso de conectores y el uso de correferencia son omitidos.

La prueba de rellenar los huecos para completar el mensaje del párrafo: los errores obtenidos de esta prueba se deben a la mención de otros temas distintos en una sola narración, lo que puede confundir a los alumnos si no prestan buena atención al leer. Sin embargo, los fallos de coherencia lógico-semántica cometidos por los alumnos al contestar las preguntas de hecho afectan más a secuencias parciales del texto que a la globalidad del texto.

La prueba de numerar convenientemente los escritos: debido a que en este apartado de preguntas siempre facilitamos algunas pistas sintácticas que se pueden encontrar en cada enunciado como ocurre con un rompecabezas, las causas de los errores para esta prueba entonces tienen su origen en el descontrol de la competencia interpretativa y la coherencia lógico-semántica de los alumnos.

La prueba de sustituir el verbo subrayado por otro de significado más preciso: primero, cabe aclarar que esta actividad cuenta con únicamente unos verbos y entendemos puede que haya otras palabras de las que los alumnos sepan mejor su uso preciso. En cuanto a los verbos

propuestos en esta prueba, descubrimos que muchos no conocen el uso adecuado del vocabulario en un contexto distinto.

Analizar los textos y contestar las preguntas: en las actividades 1-3 encontramos que la mayoría de los errores que comenten los alumnos tienden a ser problemas acerca de la coherencia lógica-semántica del texto, la correferencia, los enlaces conjuntivos y conectores, y el control del léxico que exige que los alumnos deduzcan sinónimos de significado asociativo de acuerdo con la coherencia global del texto.

Con respecto a la prueba de escritura, pedimos que los alumnos realicen una composición sobre “¿Cuál es tu lugar favorito?”, en la que encontramos 971 errores como el número total de los errores obtenidos de 69 alumnos de las dos universidades. Estos errores se pueden categorizar en las siguientes matizaciones: la coherencia global del texto, el control de tiempo y aspecto verbal, los conectores, la repetición excesiva e innecesaria, el control de léxico, la concordancia y la correferencia: deixis y anáfora.

1. *Coherencia global:* la clasificación principal que determinamos para evaluar esta matización se refiere al problema de estructura tópico-comentario y fallos en secuencias parciales (no globales) de coherencia lógico-semántica. En cuanto a los errores relacionados con la estructura profunda tópico-comentario, que se presentan como el problema más relevante entre otros, se distinguen en tres categorías: la desviación del tema, el exceso de información o el contenido innecesario y la ausencia de contenido para desarrollar el texto. Es posible que la desviación del tema realizada por los alumnos se deba a una competencia insuficiente para componer un texto, o simplemente porque dominan un buen nivel de español hasta que pueden añadir otros componentes no pedidos en la composición de forma más espontánea, aunque, de cualquier manera, hablamos de falta de control del tema.

2. *Tiempo y Aspecto:* es necesario informar de que de todos los errores que encontramos en esta investigación sobre problemas relacionados con los valores y usos de los tiempos son

los que marcan el número más alto de todos errores, los cuales aparecen reflejados en las siguientes categorías:

2.1 Presente-Pasado: estos errores se refieren a los cambios inadecuados de pasado a presente o al revés. Se halla que la mayoría de estos errores se originan de la confusión sobre la oposición entre el pasado y el presente. Para citar ejemplos, el uso equivocado del presente en las acciones pasadas, el paso inadecuado al pasado y los cambios transitorios inadecuados entre el pasado y el presente.

2.2 Pretérito imperfecto-Pretérito perfecto: estos errores resultan ser de la neutralización inadecuada entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

2.3 Formas verbales del subjuntivo: las matizaciones de estos errores se explican en el descuido en el uso del subjuntivo (la hipercorrección en la oración cuyo sujeto del verbo de la oración principal es el mismo en la oración subordinada y la omisión del subjuntivo en la subordinada cuyo sujeto es objeto directo de un verbo principal que expresa obligación); en la confusión del uso del subjuntivo (el uso del subjuntivo en las situaciones que exigen el indicativo); y el uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas condicionales.

2.4 Formas temporales del futuro: de la prueba se muestra que los alumnos tienden a cometer errores referentes al uso inadecuado del uso del tiempo futuro en la situación que indica las acciones habituales, y el fallo en el uso del tiempo futuro en la subordinación condicional y en la situación que indica el momento posterior al de enunciación.

2.5 Condicional: el motivo de estos errores se encuentra en el uso del condicional simple en situaciones inadecuadas, tales como, la confusión entre el pasado simple y el condicional o el cruce inadecuado del tiempo verbal por no saber que escribir en ese momento.

2.6 Otros errores como el uso incorrecto de la perífrasis, el descuido en el uso del gerundio y el uso confuso del indicativo y el infinitivo. Por ejemplo, se encuentra el uso de la

perífrasis para indicar la acción completa y acabada en el pasado o el verbo en indicativo para expresarse como modificador de un verbo.

3. *Conectores*: se trata del uso inadecuado de conjunción, y la omisión y el uso inadecuado de conectores. Asimismo, también encontramos muchos casos en los que el uso inadecuado de la conjunción *que*, a la que debe seguir un subordinante y no un elemento adjetival como en los errores observados de los alumnos.

4. *Repetición*: los errores en este caso se deben a no intentar evitar la repetición mediante el uso de la correferencia o la elipsis, sino que utilizan la estrategia de repetir para aclarar sus pensamientos hasta que la información se repita de forma innecesaria y excesiva. También puede ser que sientan nervios al redactar la composición bajo tiempo limitado y, por eso, no tienen suficiente cuidado al escribir.

5. *Léxico*: las dificultades de este caso corresponden a los lexemas comunes pero insustituibles en un contexto, uso inadecuado de perífrasis, confusión *ser-estar*, confusión *haber-tener* y otros errores acerca del uso inadecuado del léxico a la situación y el uso extraño como “estoy lamentado”, en vez de “lamento que...”.

6. *Concordancia*: se incluyen los errores que derivan de la dificultad en la concordancia de género (el desconocimiento o la confusión del género de los nombres, además de la discordancia por el cruce de estructuras próximas), la concordancia de persona (la discordancia entre el sujeto y el verbo) y de número (la discordancia en número entre el nombre y sus adyacentes, y entre el pronombre y su correferente).

7. *Correferencia*: los errores que hemos recogido son los errores de la deixis espacial – temporal que se refieren al uso inadecuado de elementos demostrativos como *este, ese y aquel*, y de adverbios y algunos lexemas como *aquí, allí y allá*; los errores del índice espacial – temporal que se tratan de la omisión de las referencias espaciales y temporales; y los errores de la anáfora en que se encuentran la omisión del uso de recursos anafóricos y el uso

inadecuado de los mismo (el uso anafórico innecesario del artículo para nombres no actualizados y la omisión del artículo para nombres determinado).

El análisis de esta parte de prueba de lengua consigue transmitir con mayor o menor éxito una conclusión sobre la competencia discursiva de los encuestados de nuestra investigación de la siguiente manera: además de que descubrimos los errores que aportan la implicación discursiva clara, tales como el descontrol de la coherencia lógico-semántica en secuencias tanto globales como parciales y el uso inadecuado de léxico, recogemos aquí los fallos lingüísticos como correferencia (deixis y anáfora), uso del tiempo y aspecto verbal, concordancia, y conectores discursivos, los cuales desempeñan un papel importante en la cohesión textual y también provocan fallos de cohesión externa. Nos parece rentable, por ello, trabajar los aspectos que se revelan más problemáticos y enseñarlos desde el punto de vista del discurso.

6. LA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS: NOVELA Y CUENTO

6.1 OBJETIVOS

Este capítulo se desarrolla con la convicción de la necesidad de elaborar propuesta didáctica basada en el uso de textos literarios narrativos para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística, en concreto, la competencia discursiva y la coherencia y cohesión de un texto. Consiguientemente, de los datos de errores discursivos que hemos descubierto en los capítulos anteriores pretendemos establecer la metodología para este capítulo, que destacará por la activación del conocimiento gramatical implícito mediante el conocimiento gramatical explícito almacenado y el enfoque por tareas para aprovechar sus características prácticas en las tareas comunicativas. Los objetivos que tenemos en cuenta a la hora de diseñar la propuesta didáctica son:

1. Fomentar el desarrollo del uso de lengua española mediante el uso de textos literarios narrativos;
2. Como creemos que el conocimiento gramatical siempre trabaja estrechamente con el conocimiento gramatical implícito, queremos sustentar y estimular este método cognitivo al diseñar unidades didácticas;
3. Utilizar los textos literarios narrativos como herramienta para maximizar las oportunidades de recibir el input y, por otra parte, para estimular la implicación implícita de la competencia comunicativa lingüística;
4. Presentar una enseñanza que no se limita solamente a la memorización, sino que nos gustaría que los alumnos se animaran a realizar una reflexión y activar el almacén de las cosas aprendidas;
5. Sustentar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de los elementos de la competencia discursiva, ya que es el eje vertebrador de la comunicación;

6. Demostrar con ejemplos las posibilidades de utilizar los textos literarios narrativos para reducir las deficiencias acerca de la competencia discursiva.

6.2 METODOLOGÍA: GRAMÁTICA COGNITIVA Y APRENDIZAJE POR TAREAS

Según la explicación sobre la gramática cognitiva de Gómez del Estal y Zanón (1999: 76-82), que está basada en el modelo cognitivo de aprendizaje de la lengua extranjera de McLaughlin (1987), Hulstijn (1990), Bialystok (1991) y O'Malley et al (1987), se propone una hipótesis según la cual los alumnos elaboran dos tipos de conocimiento gramatical al aprender una lengua extranjera: *el conocimiento gramatical explícito y el conocimiento gramatical implícito*.

El conocimiento gramatical explícito se refiere a las reglas y estructuras de la lengua extranjera meta analizadas y organizadas de manera consciente y sistemática por los alumnos. En otras palabras, sus características están formadas fundamentalmente por reglas abstractas del funcionamiento gramatical y han sido analizadas para poder ser descritas y clasificadas. Además, se considera como el conocimiento explicativo debido a que sus reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado para la comunicación. De esta manera como la gramática de la lengua, los alumnos pueden acceder y hablar sin esfuerzo sobre estas reglas.

El conocimiento gramatical implícito trata, por otra parte, de la naturaleza intuitiva o subconsciente y no se encuentra en un corpus de reglas como el conocimiento gramatical explícito. Sus características cuentan con las unidades sin analizar. Por ejemplo, las frases-fórmula y las reglas intuitivas que son producciones lingüísticas sin analizar y que son aprendidas en bloque como ¿Qué hay? o frases con huecos que pueden ser sustituidos por palabras equivalentes: ¿Puedes pasarme...?

Esto es, las reglas intuitivas son la gramática que se oculta en el habla y la escritura en la lengua meta de forma espontánea. Esta no es accesible conscientemente y se demuestra mediante juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en los que los alumnos realizan una reflexión sobre el funcionamiento del sistema. Este hecho explica la curiosidad de por qué los hablantes nativos de una lengua no son capaces, en su mayoría, de explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones. Ahora, después de habernos hecho alguna idea sobre el conocimiento gramatical tanto explícito como implícito, pasamos a ver el siguiente esquema para llegar a comprender cómo guardan y utilizan el conocimiento gramatical aprendido en clase en el siguiente modelo expuesto por Gómez del Estal y Zanón (1999: 77):

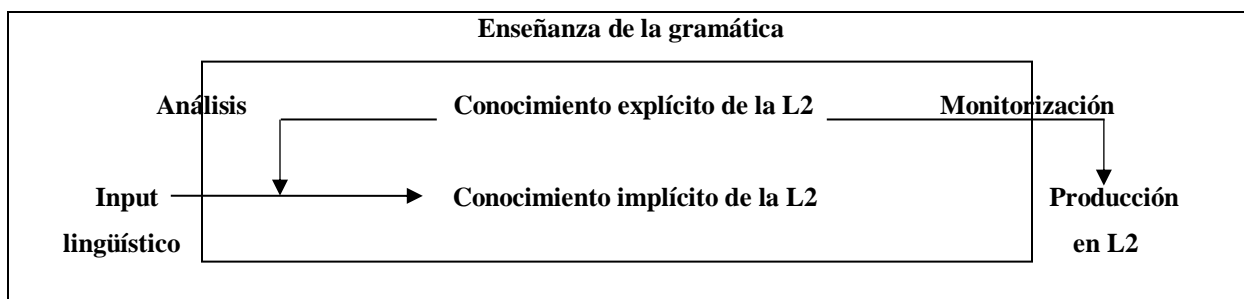


Figura 13: Relación entre enseñanza y conocimiento gramatical de una lengua extranjera

El modelo de arriba afirma que se genera el conocimiento tanto explícito como implícito en la comunicación aunque existen ciertos límites para que los alumnos tengan acceso a su conocimiento explícito cuando habla o escribe. Un ejemplo es que al realizar la comunicación la función fundamental del conocimiento explícito es la de monitorizar, revisar y corregir la calidad formal de las producciones lingüísticas. En cuanto a este proceso de monitorización, Krashen (1982), en palabras de los mismos autores, detalla que los alumnos se ven obligados a cumplir estas tres condiciones a fin de realizarla:

1. Darse cuenta de la existencia de un error en su producción.
2. Conocer la forma correcta que le permita corregir su error.
3. Tener tiempo para llevar a cabo 1 y 2, y corregir la producción.

Este conjunto de factores revela que el conocimiento implícito de la gramática es el que dirige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación, mientras que el conocimiento explícito desempeña un papel secundario en el uso natural del lenguaje. A modo de conclusión, las actividades de explicación gramatical y los ejercicios estructurales facilitan directamente el conocimiento explícito y, después, va a ser usado en la monitorización de la producción del alumno y en el análisis del input lingüístico de forma descrita. Mientras tanto, el conocimiento implícito de la gramática se queda oculto en el interior cuyos mecanismos psicolingüísticos se construyen de modo siguiente (1999: 79):

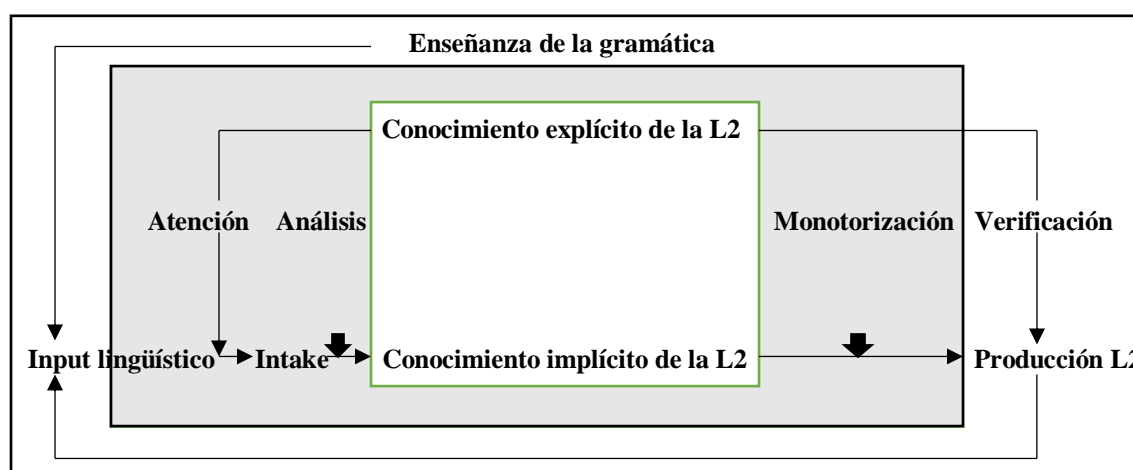


Figura 14: Los mecanismos principales de construcción de conocimiento gramatical

El modelo expuesto incluye los mecanismos principales de construcción de conocimiento gramatical, tales como *el input lingüístico* que es el total de muestras de lengua extranjera de las que observan los alumnos al participar en situaciones o actividades de comunicación; *Intake* que son trozos seleccionados del input por la atención del alumnos y son trabajados mentalmente mediante repetición, memorización, análisis, hipótesis, etc.; *la enseñanza de la gramática* se refiere al conjunto de actividades cuya meta es hacer que los alumnos realicen el entendimiento, ejercitación o memorización de los contenidos gramaticales de la lengua meta; *la producción en la lengua meta* trata de las emisiones en lengua oral o escrita realizadas en una actividad; y *el análisis* y *la monitorización* son procesos utilizados en la construcción de conocimiento gramatical. Por otra parte, el conocimiento implícito se construye mediante tres mecanismos principales que son *el análisis del intake*, *la*

reconstrucción de la interlengua del alumno y, por último, desde *el conocimiento explícito de la gramática*, tal como se explica a continuación:

Mediante el análisis del intake, el cual se considera el procedimiento principal y posee muchos pasos: la atención, la comparación X-X y la interiorización. Para citar algunas aclaraciones, cuando el alumno presta atención a un fragmento del input en una actividad que sobresale por su dificultad, novedad, etc. del resto de la gramática; cuando el alumno compara la regla de la gramática que se usa en sus producciones en la lengua extranjera o del intake (X) con la regla interiorizada (X) que extrae de su almacén de conocimiento explícito o del input; y cuando las conclusiones del análisis X-X son aceptadas para la coherencia del sistema lingüístico en construcción, se incorporarán los nuevos datos. Si es al contrario, se desune el proceso de reestructuración. Sin embargo, cabe tener en cuenta que el análisis de intake no asegura por sí solo la formación de conocimiento gramatical implícito, puesto que aunque es necesario, no es suficiente en la construcción del conocimiento gramatical implícito.

Mediante la reestructuración del sistema lingüístico o la interlengua del alumno. Según señala McLaughlin (1990), bajo la consideración de Gómez del Estal y Zanón, la construcción de la interlengua es inseparable del análisis del input. Esto es porque la reestructuración proviene de un análisis que aporta la conclusión de que la estructura interna X no regula el comportamiento de los fenómenos lingüísticos observados en el input/intake. Más concretamente, podemos distinguir varios pasos de la reestructuración del sistema lingüística de la siguiente manera:

1. La concentración en una estructura X del intake, de la misma manera que hemos explicado en el apartado anterior.
2. La inferencia de la hipótesis que se genere conforme dos formas. La primera forma es cuando aparece un fenómeno que desconoce el alumno y no puede ser explicado mediante ninguna estructura interna X. La segunda, por otro lado, es cuando se produce un conflicto entre la estructura observada X y la interna X. Consiguientemente, por dichas dificultades, el alumno se ve obligado a activar un

mecanismo de inferencia sobre las muestras lingüísticas y produce una hipótesis sobre la forma de X.

3. La contrastación de las hipótesis. Este proceso se lleva a cabo de varias maneras como mediante la acumulación de evidencia empírica (el alumno revisa sus hipótesis cuando consigue más input con la estructura X objeto de indagación); mediante la producción en lengua extranjera (verificando sus hipótesis cuando habla o escribe en LE y dejando que le oriente el feedback); mediante la enseñanza explícita de la regla (el profesor le facilita al alumno evidencias sobre la regla X o el alumno consulta un manual u otros medios explícitos); y mediante la interacción en situaciones de comunicación (el alumno utiliza intuitivamente estructuras gramaticales de LE sin tener conocimiento explícito sobre ellas).

Mediante el conocimiento explícito de la gramática. Existe la posibilidad de que una parte del conocimiento explícito se transforme en el conocimiento implícito, puesto que si nos fijamos bien, vemos que los mecanismos 1 y 2 descritos anteriormente forman un sistema en el que el conocimiento implícito y explícito interactúan permanentemente. Pese a esto, este mecanismo es considerado secundario por dos razones: 1) la cantidad de conocimiento implícito proveniente de esta forma es considerablemente limitada, debido a que solo una pequeña porción de la gramática de una lengua puede ser aprendida conscientemente; y 2) el conocimiento explícito es transformado en el implícito cuando el alumno está preparado evolutivamente para la adquisición de cada estructura.

A modo de resumen, si el uso de los siguientes mecanismos puede ser introducido constantemente a los alumnos a través de la propuesta didáctica basada en la utilización de textos literarios narrativos, estamos seguros de que la construcción de un conocimiento implícito facilitará su aprendizaje de la lengua para la comprensión y para la producción en la comunicación lingüística:

1. El uso del *input comprensible* o el acceso natural al conocimiento implícito, cuya presencia de un conjunto de modificaciones lingüísticas, discursivas e interactivas

permite que los alumnos sean capaces de manejar material lingüístico no analizado ni comprendido previamente a través del conocimiento explícito.

2. El mecanismo de la *producción comprensible*. Si la producción por parte de los alumnos es apropiada a la situación, gramaticalmente precisa y coherente, es decir, siempre que la producción en lengua extranjera no encuentre evidencia negativa, el alumno va almacenando reglas intuitivas surgidas de la interacción con otros alumnos o de la monitorización personal.

Asimismo, la explicación de Dijk (2003: 43) sustenta que el conocimiento que poseen los usuarios del lenguaje sobre las reglas gramaticales y discursivas es de hecho un conocimiento compartido socialmente, de modo que los actores sociales compartan reglas de comunicación y representaciones sociales con otros miembros de su grupo. Por ello, no parece inconveniente implicar que, además de la cognición individual, el discurso también aporta una cognición sociocultural. Tal como ocurre en el enfoque interactivo, donde un análisis cognitivo del discurso destaca el hecho de que estos procesos mentales son constructivos, por ejemplo, las representaciones mentales provenientes de la lectura de un texto, no se consideran puras copias del mismo o de su significado. Dado que el resultado de procesos estratégicos de construcción del sentido puede incluir elementos tanto del texto como de lo que los usuarios del lenguaje ya tenían antes de comenzar la comunicación.

De todas maneras, a diferencia de otras habilidades (Skehan y Foster, 2011: 185-187) como jugar al voleibol, conducir, tocar la guitarra, y etc., la lengua aún funciona bien a pesar de una mala ejecución. Debido a esta característica especial de la lengua, los alumnos pueden descodificar y codificar los contenidos semánticos de un mensaje sin enterarse de toda su estructura sintáctica: aunque su forma sea incorrecta, su significado aún se mantiene. Bajo la consideración del punto de vista comunicativo respecto a lo mencionado, los alumnos adultos pueden aprovechar entonces sus recursos cognitivos superiores a fin de lograr la comunicación sin sintaxis o alcanzar la coherencia global del texto aunque no lo comprenda perfectamente. Sin embargo, desde una perspectiva del desarrollo y el objetivo principal de nuestro trabajo, han de realizar algo para compensar esta falta de activación automática.

Swain (1998), citado por Skehan y Foster (2011: 187), propone un enfoque que tiene un objetivo similar para rellenar dicha falta, según el cual se hace hincapié en las tareas en las que los alumnos producen lengua y, posteriormente, les permiten reflexionar sobre su estructura. Por ejemplo, las tareas de la reconstrucción de un pasaje mediante unos pocos apuntes; un test cloze sobre tiempos verbales; o incluso preparar una corta presentación oral. Cada una de estas actividades implican la colaboración por parte de los alumnos para escribir un texto apropiado y correcto, a través de su propio output, y de esta manera los alumnos pueden percibir las lagunas en su conocimiento.

Por otra parte, nos concentramos en el enfoque de tareas con motivo de desarrollar el conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa mediante las actividades didácticas, tanto formales como instrumentales, enfocadas en los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales. Zanón (1999: 16-17) cita tres variantes en la enseñanza mediante tareas, que son las *Tareas* (Estaire y Zanón, 1994), las *Simulaciones* (Care y Debyser, 1984) y los *Proyectos* (Ribé y Vidal, 1993 y Vidal, 1998). En los tres tipos, el grado de participación de los alumnos en la toma de decisiones sobre el trabajo a realizar varía como se muestra a continuación:

1. Las *Tareas*: son planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final. De esta forma los alumnos trabajan con una serie de materiales como el libro del alumno, cuaderno de actividades, etc., y cada unidad está organizada en torno a la realización de la tarea final. La secuencia de trabajo es dictada por los materiales, aunque se puede modificar y ampliar, en función de la dinámica de negociación y participación generada en el aula.
2. La *Simulación*: se establece un marco de actuación para los alumnos en la clase en torno a un tema. Los alumnos crean y desempeñan los papeles y elementos cotidianos de los distintos personajes que ocupan el contexto simulado. En este caso, el profesor suele nutrir a los alumnos a través de los materiales elaborados de los textos auténticos que ofrecen muchas situaciones distintas que los personajes de la simulación deben resolver.

3. Los *Proyectos*: son trabajos que implican de forma personal a los alumnos en todas las fases del mismo. Este trabajo exige que los alumnos hagan la negociación del tema, el plan de trabajo y el producto final del mismo. Más concretamente, este trabajo destaca por el alto nivel de implicación y participación por parte de los alumnos en la elaboración del proyecto.

Mientras tanto, las características que se encuentran en la tarea como unidad de trabajo en el aula, bajo el estudio de Zanón (1990: 22), deben trabajar de acuerdo a las siguientes actividades: 1) representativa de procesos de comunicación de la vida real; 2) identificable como unidad de actividad en el aula; 3) dirigida con intención hacia el aprendizaje del lenguaje; 4) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera debe pasar por el ejercicio de la comunicación en esa lengua cuyas actividades son tratadas desde distintos puntos de vista:

1. Se trata de tareas comunicativas, en la medida en que demuestran procesos de comunicación, y se les permiten a los alumnos la activación de esos procesos y, mediante de ellos, el desarrollo de su competencia en la lengua meta. Por ejemplo, los alumnos practican un uso funcional de la lengua meta a través de la lectura para obtener el contenido de los textos, o a través de la escritura donde los alumnos tienen que expresarse y transmiten contenidos.
2. Se trata de tareas de aprendizaje, en la medida en que esos procesos de comunicación son acompañados de otros procedimientos didácticos: las actividades se centran más en un objetivo establecido en términos de aprendizaje, la estructuración en distintos y sucesivos pasos planificados desde punto de vista didáctica, y algún tipo de evaluación.
3. Se trata de tareas significativas, en la medida en que el aprendizaje debe ser realizado de modo significativo y no memorístico mediante la práctica de la comunicación.

Es más, cabe tener presente que una tarea del aula no es algo que facilita el aprendizaje de forma espontánea e improvisada, sino que es necesario articularla y estructurarla en una

serie de fases que ayudarán a preparar su ejecución para la comunicación y a mejorar más eficazmente la estructuración del aprendizaje de la lengua meta mediante la tarea. Todos estos pasos se denominan subtareas.

Distinguimos las tareas, en primer lugar, por el objetivo, el cual puede referirse a uno de estos cuatro campos: la comunicación lingüística, la forma lingüística, los contenidos temáticos y socioculturales y el aprendizaje de la lengua. Otra distinción está basada en la estructura y extensión que tengan las tareas: son sencillas cuando cuentan con una sola tarea; complejas cuando constan de varias subtareas o tareas sencillas. O por su autonomía con respecto a otras actividades, por ejemplo, cuando reproducen el final de un ciclo que da paso a la realización de una nueva tarea o capacitadora. Además, la tarea que desempeña un papel como unidad de trabajo en el aula, aportará normalmente una etapa de (auto)evaluación. De la tarea podemos observar y obtener información sobre las peculiaridades, de cada alumno individual y del grupo en su conjunto, acerca del aprendizaje como necesidades y carencias, preferencias en relación con temas y el grado de motivación que ha producido, etc.

En cuanto a la utilización de textos en la enseñanza enfocada en las tareas, Martín Peris (1999: 45) hace una proposición de que el libro de texto nos sirve incluso de almacén de varias tareas porque los libros de texto constan de abundantes textos tanto orales como escritos, como hemos explicado en los primeros capítulos de este trabajo, que nos permite realizar una búsqueda de numerosos y variados documentos para utilizarlos como “input” de varias tareas, tales como las siguientes:

El libro de texto como libro de referencia. Los alumnos tienen el libro para resolver sus dudas acerca de las cuestiones lingüísticas para la realización de la tarea. Pese a esto, es imprescindible dedicar algunos momentos de las primeras sesiones a familiarizar a los alumnos con la estructura y secciones de los textos, con el índice de contenidos y temas, etc., si queremos asegurarnos del manejo fructífero del libro de texto con este propósito y para que los alumnos puedan aprender con soltura y autonomía, no solamente para ser guiados

dócilmente ejercicio tras ejercicio. En concreto, el objetivo es el de optar por hacer que los alumnos sean quienes manejen el libro de texto, y no este quien maneje la clase.

El libro de texto como ocasión para las tareas. La secuencia de las unidades del libro de texto, los temas, las situaciones, los contenidos de todo tipo, nos hacen posible la realización de una tarea comunicativa, también, con objetivos del sistema formal y, además, de desarrollo de la autonomía en otro momento. Por ejemplo, la familiarización con la estructura y contenidos del libro de texto, como lo mencionado en el párrafo anterior, puede ser realizada una tarea para el desarrollo de la autonomía. De todas formas, cabe saber que las tareas hacia la creación de la autonomía deben basarse en las siguientes características (Estaire, 1999: 57-58):

1. Tareas que ayuden a los alumnos a descubrir sus actitudes y sentimientos frente al aprendizaje de una lengua extranjera, y facilitarles las respuestas a sus expectativas, intereses y necesidades.
2. Tareas de reflexión sobre qué y cómo aprenden los alumnos la lengua meta, y mediante qué estrategias son las que usan; sobre el papel del alumno y el profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
3. Tareas planificadas para incrementar la involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje de forma tanto individual como grupal, con motivo de que los alumnos puedan desarrollar su sentido de responsabilidad hacia el mismo, que luego les llevará hacia la autonomía.

A modo de conclusión, conforme a nuestros propósitos didácticos, las tareas deben ser propuestas como unidades sobre las que se articulará un nuevo tipo de sílabo: el sílabo de procesos; con este tipo de sílabo intentamos mejorar las deficiencias destacadas en los sílabos de contenidos: la competencia gramática textual en nuestro caso. Dicho de otra manera, las tareas nos sirven de nuevas unidades-procesos que no solamente sustituyen a las antiguas unidades-contenido, sino que además incorporan en sí mismas los objetivos, los contenidos y

la evaluación. Por este motivo, a las tareas se las considera como unidades del sílabo o unidades de trabajo en el aula (Martín Peris, 1999: 28-32).

Recogemos, asimismo, algunos puntos propuestos por Llobera (1999: 113-115) que se refieren tanto a conceptos sobre la lengua como a conceptos sobre el aprendizaje con información beneficiosa y aplicable, compartida por un colectivo de profesores, que nos ayudarán a recordar los siguientes matices imprescindibles para que la elaboración de las unidades didácticas sea más ajustada a los objetivos de nuestro trabajo: 1) se debe prestar atención a los factores y mecanismos de la adquisición de la competencia gramatical mediante la observación a las formas de la lengua; 2) se debe presentar textos auténticos a los alumnos para que practiquen la realización de tareas y la dificultad vendrá marcada tanto lingüísticamente como por la naturaleza de la lengua; y 3) se debe ayudar a los alumnos a poder enfrentarse a la imprevisión de la situación comunicativa mediante la introducción de las preguntas por escrito.

6.3 CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Albaladejo García (2007) plantea una cuestión sobre cuáles son textos apropiados en la clase de lengua extranjera: textos originales, simplificados o lecturas graduadas, y el nivel más adecuado para su uso. Las opiniones sobre este asunto son muy variadas aunque muchos autores están a favor de la utilización de textos literarios auténticos. Sus razones se deben a que los textos simplificados, por una parte, son considerados como obras literarias a las que se les ha amputado, y por ello, han perdido la autenticidad del original.

Tal como opina King (2003: 41), en palabras del mismo autor, que aunque el material simplificado sirve de una herramienta didáctica, aún posee unos objetivos de estudio limitados. Por otro lado, las lecturas graduadas para alumnos de un determinado nivel de lengua, es cierto que, como son textos atemporales y están privados del valor cultural, social e ideológico por ser textos diseñados con el fin de enseñar la lengua, puede que carezcan del

valor estético y lingüístico de las obras originales, pero el obstáculo natural de la dificultad lingüística desaparecerá.

Juárez Morena (1998: 279-280) añade, por otra parte, que es mejor evitar la lista de obras y de autores clásicos aunque sean las obras más excelentes. Esto se debe a que estas obras pueden causar una experiencia negativa si no se tiene el nivel suficiente o la ayuda necesaria para acercarse a ellas. Por este motivo, los objetivos generales primarios cuando los profesores eligen los textos han de tener presente que existen limitaciones y necesidades del alumno.

Las actividades propuestas deberán cubrir diferentes etapas en el aprendizaje, como son la presentación del tema, la pre-enseñanza del vocabulario para que los alumnos tengan menos dificultad de la hora de realizar la lectura, actividades de consolidación y la práctica libre con la que los profesores pueden hacer la evaluación de nivel de asimilación de los contenidos. Entonces para lograr este proceso no se debe olvidar que los profesores tienen que tener en cuenta tanto la jerarquía de los objetivos y la diferenciación de los contenidos lingüísticos, como la selección de los textos.

A pesar de esto, en realidad, en la mayoría de los casos, son los profesores quienes eligen los textos, es decir, el proceso es indiscutiblemente subjetivo, pero de todas formas es posible identificar ciertas pautas generales que sirvan de guía en la selección. Por ejemplo, no debe perderse de vista quién es el público receptor, puesto que sus preferencias por fuerza normalmente varían de país en país, y en nuestro caso es de Tailandia. De esta manera, los profesores han de ser conscientes de esto y ser lo suficientemente flexible para ajustar su selección, en la medida que le sea posible, a los gustos locales (Sitman e Ivonne, 1994).

Otro criterio importante al seleccionar los textos es, primero, que los textos deben ser accesibles (Albaladejo García, 2007). La dificultad lingüística del texto elegido no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. El léxico también debe ser restringido para su nivel y es mejor que aparezcan pocas estructuras sintácticas difíciles,

para que los alumnos puedan disfrutar de la lectura de la obra. En segundo lugar, los textos deben ser significativos y motivadores, debido a que los alumnos deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses.

De acuerdo con todo lo expuesto, parece más conveniente para nuestro caso la selección de textos originales para la clase de E/LE. A pesar de la dificultad lingüística que siempre tenemos en cuenta, pensamos que dicha dificultad es evitable a través de una cuidadosa selección del texto por parte del profesor y el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje y la motivación como afirman Molina Gómez y Jucelia (2008):

A la hora de seleccionar el texto o fragmento debemos estar seguros de que éste corresponde al nivel de la clase. Un texto demasiado complicado puede desmotivar a los estudiantes y puede crear una actitud poco receptiva ante textos literarios posteriores. Sin embargo, existen teorías según las cuales casi todos los textos podrían adaptarse a todos los niveles, la dificultad no residiría tanto en la complejidad del texto, y sí en la actividad propuesta. Nosotros decidimos.

De todos modos, Grellet y Williams (1981 y 1986 respectivamente³⁰) proponen unas ideas para el desarrollo de la comprensión lectora pero, según el objetivo principal de este trabajo, algunos rasgos de dichas propuestas son adaptados para la creación de la competencia lingüística, comunicativa e intercultural a través de la lectura como a continuación se muestra:

1. Presentar un párrafo o un texto, pero no una frase, para que los alumnos puedan hacer ejercicios a través de los textos auténticos como, por ejemplo, novelas, cuentos, artículos, noticias, etc.
2. Para la lectura, los profesores no deben presentarse como tutores sino acompañantes, ya que leer es un proceso de interacción entre el texto y el lector. Las actividades deben ser flexibles y variadas, pero bien adaptadas al nivel del lector también.

³⁰ “Comprensión lectora”, *Diccionario de términos clave de ELE*. [Documento de Internet disponible en Centro Virtual Cervantes].

3. Los profesores deben asegurarse de que los textos seleccionados son adecuados para el interés de los alumnos. Hay que tener presente siempre que dichos textos deben partir de la comprensión global para que los alumnos consigan deducir unos rasgos culturales y así pueden relacionarse con el tema más fácilmente para llegar a la meta de la interculturalidad.

Pérez Esteve y Zayas (2009: 172-179) diferencia, por otra parte, las dificultades de lectura en las siguientes categorías: 1) *reconocimiento de las palabras* – no se reconocen las palabras ni se accede a su significado; 2) *construcción de proposiciones* - no se integran los significados de las palabras de un enunciado para elaborar ideas básicas; 3) *integración de las proposiciones* - no se es capaz de conectar unas ideas con otras por perder el hilo del contenido; 4) *construcción de ideas globales* – no se puede concebir una idea global que dé unidad, coherencia y sentido al texto como un todo; 5) *integración de las ideas en un esquema* – aunque se aprecian las ideas globales de un texto, no se integran en un esquema global superior y, por eso, no se percibe la relación entre ellas; 6) *elaboración de un modelo de la situación* – se pierde el entendimiento del texto pero no el mundo del que se trata, por no integrar las ideas del texto con nuestros conocimientos.

Los mismos autores también ponen de manifiesto acerca de los objetivos de la lectura que no se deben basar únicamente en el procesamiento de la información o en la capacidad del lector en interactuar con el texto, sino en la influencia poderosa de la motivación, como hemos dicho a lo largo de este apartado. Dicho de otro modo, los alumnos leerán con más interés si tienen motivos para leer.

Entonces para que se sientan más atraídos por la lectura son necesarios otros factores, como hemos observado mediante nuestro cuestionario propuesto. Es más, puede que los lectores inexpertos estén motivados en resolver esta dificultad de comprensión si la lectura del texto tiene sentido para ellos. Y si están motivados para hacerlo, los alumnos practicarán la fluidez en el descifrado del código escrito y, al mismo tiempo, están instruyéndose en la realización de predicciones e inferencias, porque los textos no lo dicen todo, sino que exigen

nuestra intervención, y todo ello en el marco de la tarea global de comprender un texto completo.

De la misma manera se expresa Lacorte (2000 citado por Gómez, 2004) cuando habla sobre la “cultura de la clase” y dice que en la clase de lectura es inevitable presentar información correspondiente a las responsabilidades, expectativas y estatus a nivel pedagógico y social del lector. Así pues, la información nueva presentada al lector será clara y comprensiva sólo si se relaciona con sus gustos e intereses, y no es superior al nivel de conocimiento de la lengua del lector. Por consiguiente, los datos culturales del texto seleccionado para la clase deben ser compatibles de alguna manera con los datos del propio país del lector y así la comprensión mutua entre ambas culturas será más fácil de alcanzar. Sin embargo, aparte de saber seleccionar los textos adecuados para determinadas actividades, Gómez (2004) recuerda que saber utilizar dichos textos también es imprescindible:

1. *Saber leerlos e interpretarlos.* Como se ha mencionado desde el comienzo de este trabajo los textos escritos nunca son imparciales y generales, sino que un texto de una época concreta bajo el punto de vista del escritor está condicionado por la esperanza o la decepción hacia una sociedad determinada. Por lo tanto, tras comprender el texto, hay que volver a preguntarse qué pretende transmitirnos el texto, cuál es la intencionalidad del autor.
2. *Saber utilizarlos.* Tras determinar el objetivo por el que seleccionamos el texto, los profesores han de planear qué quieren presentar a los alumnos mediante estos textos seleccionados en función de sus objetivos.

En conclusión, sin duda, la selección de textos forma una gran e importante parte de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura que afectará al desarrollo del diseño de la clase. Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 36), recuerdan además que debemos reflexionar también en la competencia lingüística y la comunicativa de los alumnos para calibrar la exigencia lingüística de los textos que les presentamos. Por todo ello, nos parece conveniente plantear actividades de lectura de aprendizaje desde el principio, sea solamente fragmento o un

texto corto, a fin de animar a los alumnos a tomar riesgos y a participar de forma activa, estimular el uso de estrategias y provocar en los alumnos una reflexión sobre las ventajas de tal uso (Miñano López, 2000: 42).

Además, dado nuestro objetivo principal, en concordancia con la opinión de Fernández López (1990), lo más importante de nuestra tarea didáctica es el adiestramiento en formar frases, en mejorar la competencia lingüística y construir la capacidad de comprender un texto y contar de forma comprensible una experiencia o lo que sea. En concreto, queremos ejercitar a nuestros alumnos en la frase y luego dirigirlos al vacío para producir discursos.

Por ello, a fin de llenar ese vacío es oportuno realizar la propuesta contraria, es decir intentar desarrollar la competencia discursiva a expensas de la lingüística, facilitar unas apoyaturas textuales y animarles a captar un texto. Mediante este medio, creemos que aparte de desarrollar la competencia discursiva, los alumnos también consiguen el desarrollo lingüístico comunicativo, de un modo más eficaz que con el trabajo sobre estructuras aisladas, tal como expresa la siguiente cita de Romera Castillo (2013: 17):

La enseñanza no se debe basar solamente en proporcionar una serie de recetas para luego llevarlas a la práctica -como se suele hacer en la cocina-, sino que es preciso tener una fundamentada teorización que nos ayude a todos (discentes y docentes) a comprender y racionalizar el uso del lenguaje (sea usual o artístico).

En fin, como expone Mendoza Fillola (2007: 39), la utilización de los textos literarios como producción auténtica de la lengua no debe estar basada únicamente en el hecho de subordinar el texto literario haciéndole mero soporte de ejercicios de análisis estilístico, sino que también se puede tratar de asumirlo metodológicamente como un material con calidad y cualidad que permita a los alumnos desarrollar actividades formativas.

6.4 PROCEDIMIENTOS DE INTERACCIÓN CON LOS TEXTOS NARRATIVOS

De conformidad con los objetivos propuestos por Llobera (2000: 18), queremos que los procedimientos de este apartado se concentren en la metodología didáctica de la gramática enfocada en la enseñanza de aprender en vez de la enseñanza memorística; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no solamente transmitida por el profesor; la creación de la conciencia gramatical como un medio necesario pero no suficiente frente a la conciencia gramatical como una finalidad necesaria y suficiente; la comprensión en vez de la memorización; y la gramática presentada orientada como experiencia operacional en vez de la presentada como una articulación de reglas.

Por consiguiente, a la hora de diseñar actividades con los textos narrativos, siempre tenemos en cuenta estos requisitos a fin de ayudar a los alumnos a aprender el uso de la lengua española desde punto de vista holístico y utilizar los textos como facilitadores para aprender, sobre todo la cohesión y la coherencia en la comunicación. A sabiendas de que debemos respetar el nivel de nuestros alumnos como hemos explicado con anterioridad, expondremos una variedad de tareas propuestas, para cada elemento con deficiencias, por la gramática textual que queremos trabajar según los datos conseguidos del estudio empírico a continuación:

6.4.1 TAREAS RELACIONADAS CON LA COHERENCIA TEXTUAL

Debido a los errores observados en la prueba de escritura, nos parece conveniente crear actividades didácticas a través de las tareas destinadas para el desarrollo de lectura, con el objetivo de estimular la comprensión textual de los alumnos y la capacidad de rellenar el vacío de su incompetencia interpretativa: el control de la estructura tópico-comentario y la relación entre las secuencias parciales basada en la coherencia lógico-semántica del texto. Con la esperanza de que los alumnos se sometan a una mayor reflexión sobre la organización textual, el control adecuado del tema y el contenido, el cuidado con la repetición innecesaria del

contenido, etc., puesto que conforme a la edad que tienen (22-24 años de edad) deben ser capaces ya de enfrentarse a dichos desafíos por haber poseído la competencia discursiva de la lengua materna, la cual les ayuda de alguna manera a la hora de elaborar la coherencia global en la lengua meta.

Asimismo, Gelabert, Bueso y Benítez. (2002: 24-27) nos hacen tener en cuenta que la destreza de comprensión lectora no es simplemente de descodificación, sino que es un proceso integrador en el que para la comprensión del texto se necesita un conocimiento preexistente y la información extraída del texto tanto de la gramática como del léxico, y esto se adecua a los objetivos de nuestro trabajo que hacen hincapié en la activación del aprendizaje cognitivo.

Por ello, lo que pretendemos hacer primero es asegurarnos de que los alumnos comprenden nuestros objetivos prefijados de antemano; las tareas que realicemos deben ser elaboradas con un propósito concreto; diferenciamos entre 1) comprensión global y 2) comprensión de detalles particulares del texto; y usamos un método global en el que la comprensión del texto se basa en primer lugar en reconocer las palabras en función del contexto, para así entender frases poco a poco (Martín Vegas, 2009: 114). Aparte, entendemos que hay lectores que pueden entender unidades de lengua presentadas separadamente pero carecen de competencia lectora suficiente para interpretar un texto completo. Y, al revés, hay los lectores que no tienen dificultad para entender el significado global de textos completos pero no entienden unidades de lengua individuales. A continuación son algunas tareas que podemos llevar a cabo, sustentadas principalmente en los métodos teóricos descendente e interactivo:

- Elaborar preguntas extensivas para comprobar la comprensión global.
- Pedir a los alumnos que pongan título al texto que han leído.
- Completar los huecos de un texto con las frases o los fragmentos proporcionados.
- Realizar frases o resumen de las ideas principales del texto.
- Dejar a los alumnos imaginar y crear una historia a través del esquema del texto propuesto o al revés.

- Formular las preguntas intensivas para activar la reflexión sobre la coherencia lógico-semántica.
- Desordenar el texto o la parte del texto seleccionada, fragmentarlo y luego pedir a los alumnos que lo devuelvan a su estado original.
- Emparejar dibujos conforme al texto o al revés.
- Encargar a los alumnos que inventen unas frases o un fragmento de las preguntas o las instrucciones que hemos extraído de un texto.

6.4.2 TAREAS RELACIONADAS CON EL TIEMPO Y ASPECTO VERBAL

Otro elemento lingüístico difícil de percibir por los alumnos es el manejo del tiempo y aspecto de los verbos en un contexto distinto por no poseer este sistema sintáctico en su lengua materna. Es la parte didáctica más complicada a la hora de elaborar las tareas, ya que es la parte que tiene una influencia considerable en la comunicación en que se involucran muchas condiciones. De todas maneras, en el caso de nuestra investigación, hallamos que la mayoría de los errores cometidos por los alumnos yacen en la equivocación entre los tiempos y aspectos de los verbos, el paso inadecuado del tiempo verbal, el cambio transitorio inadecuado y la neutralización inadecuada de muchos tiempos y aspectos verbales, por ejemplo.

Para poder trabajar eficazmente este apartado, los alumnos deben haber conocido los tiempos verbales para reconocer y poder analizarlos, no como contenidos aislados, sino logrando la comunicación en las actividades cuyos índices secundarios de referencia están claros: unos acontecimientos tienen lugar antes o después de otros (López García, 2005: 162). Esto se debe a que, de acuerdo con Gelabert, Bueso y Benítez. (2002: 69-71), el método de la teoría del aprendizaje inductivo, que preferimos usar para activar el conocimiento gramatical implícito, se genera mediante actividades basadas en el proceso cognitivo de generación, verificación de hipótesis y contrastación de la gramática de la propia lengua o de otras lenguas de las que tienen conocimiento los alumnos, es decir, no es recomendable que este tipo de aprendizaje sea el único ya que los alumnos normalmente también exigen el estudio de las

reglas y sus explicaciones para aplicarlas en el uso real y comprobar su propio desarrollo en el aprendizaje.

Y con los textos literarios narrativos, como nuestra herramienta en clase, los alumnos tienen la oportunidad de analizar la nueva forma y nosotros, podremos fomentar en ellos la curiosidad de manera que deseen conocer más detalles relacionados con la estructura y sus posibilidades de ser aplicada en la vida real. Asimismo, los profesores incluso pueden observar el proceso de creación de las propias reglas y sus explicaciones acerca de la interlengua por parte de los alumnos. La gramática se convierte entonces para nosotros en un instrumento abierto que es interpretado tanto por nosotros (profesores) como por los alumnos a fin de que los últimos tengan la comprensión y no, la memorización de las reglas. Tal como dicen los mismos autores (2002: 67): “...que la aceptación de que el estudio de la gramática no es un fin en sí mismo no está reñida con la atención que hay que dedicar a las formas y ello no sólo porque lo exigen los alumnos, sino también porque los estudios recientes de psicología cognitiva así lo reconocen”. Y estos son algunos tipos de actividades que se pueden realizar:

- Elaborar un test cloze que pide a los alumnos que rellenen huecos en un texto con frases que tienen las estructuras sintácticas requeridas por los verbos.
- Ordenar frases para reconstruir un fragmento o un texto a partir de unas pistas dadas sobre los tiempos verbales.
- Crear un fragmento con las estructuras sintácticas pedidas por los verbos para acabar o iniciar la historia del texto.
- Corregir el uso erróneo o inadecuado de los verbos en un texto dado.
- Convertir las estructuras sintácticas de los verbos de un texto en varias versiones para elaborar un texto nuevo y, de esta manera, conocer las posibilidades de varios tiempos verbales.
- Subrayar los verbos según el tiempo y aspecto que pedimos que los busquen en texto.

6.4.3 TAREAS RELACIONADAS CON LOS CONECTORES

Las tareas que diseñamos para trabajar la función de los conectores serán mediante el uso del conocimiento del mundo y del contexto para activar una serie de significados implícitos. De conformidad con López García (2005: 233-234), cuya obra describe que cada vez que usamos una oración, nuestro conocimiento del mundo y del contexto activa una serie de significados implícitos que a nuestro interlocutor se le hacen presentes también. Es más, los significados implícitos no sólo tienen su origen en las oraciones, sino que se extraen también de las palabras y, por eso, creemos que es posible introducir la enseñanza de los conectores a través del contexto que conlleva un texto.

Nos parece oportuno, por otro lado, describir los siguientes tipos de significados implícitos destacados por un enunciado, puesto que normalmente las implicaciones oracionales se derivan del enunciado o de la oración usada, más que de la oración abstracta. Más concretamente, la implicación implícita varía según el grado de conocimiento de determinadas cosas. Estos tipos de significados implícitos cuentan con 1) presuposiciones: son significados que no se pueden perder nunca por ser inalterables con un enunciado y con su contrario; 2) sobreentendidos: son significados que tienen un resultado significativo de lo dicho, pero no son obligatorios y pueden ser quitados; 3) preferencias: son significados que resultan de un sistema de implícitos propio de la vida social; y 4) correlaciones: son significados también sociales y resultan del sistema de los turnos fijados correlativos. Gracias a este proceso provechoso de las implicaciones implícitas (el presupuesto y su presuposición, el entendido y el sobreentendido, etc.), se nos brindan unas tareas encaminadas a activar y desarrollar la utilización de los conectores por parte de los alumnos:

- Describir la función que desempeñan los conectores encontrados en un texto dado.
- Comentar si hay conectores que sobran o faltan en fragmentos de textos o textos que leen.
- Pedir que los alumnos emparejen los conectores con los fragmentos dados.
- Cambiar los conectores encontrados en un texto por otras expresiones posibles.

- Utilizar los conectores para convertir los fragmentos sacados de varias historias en una historia nueva.
- Leer y comparar dos textos que tienen el mismo tema, pero en el primero se utilizan los conectores y, en el segundo, los conectores son relegados y omitidos.
- Leer un texto y agrupar los conectores que piensan que desempeñan un papel similar o poseen un significado en el mismo concepto.

6.4.4 TAREAS RELACIONADAS CON LA REPETICIÓN

Tal como revela Fernández (1997: 226) cuando dice que: “La repetición de un sintagma en el entorno inmediato, cuando no es intencionada estilísticamente, acusa una cierta dificultad en el dominio de los recursos de correferencia que posee la lengua”, es decir, cuando los alumnos se enfrentan a una situación en que se necesita inmediatez y espontaneidad en realizar la comunicación, la solución más fácil y más rápida para ellos es la repetición de un sintagma o palabras. Por lo cual vemos la importancia de activar el uso de pronombres u otro sustituto como léxico asociado, la elipsis o, en otras ocasiones, simplemente un cambio de la estructura utilizada como complementarios para reemplazar esa repetición, como en nuestras tareas propuestas abajo con el objetivo de resolver la dificultad para expresarse discursivamente:

- Presentar un texto a los alumnos y exigir que señalen la información innecesariamente repetida.
- Pedir a los alumnos que reconstruyan fragmentos o textos para que la información presentada en ellos sea más concisa mediante la elipsis.
- Fomentar la utilización de pronombres o léxico asociado para reemplazar las frases que son innecesariamente repetidas.
- Cambiar frases repetitivas de un texto por otras de contenido similar, de manera que activen los alumnos su creatividad en la producción textual.

6.4.5 TAREAS RELACIONAS CON EL LÉXICO

Martín Vegas (2009: 175) subraya la importancia del aprendizaje del vocabulario en la afirmación: “...una vez que se conoce la estructura de la lengua y el vocabulario básico, el desarrollo de la expresión y de la comprensión se basa en la ampliación de vocabulario”. A nuestro parecer, queremos enseñar a los alumnos no solamente a conocer más palabras, sino que también aspiramos a ampliar su conocimiento léxico, de modo que sepan en qué situación o contexto se debe usar; y que aprendan el vocabulario a través del contexto de la frase o del texto.

Uno de los métodos que encaja con nuestro criterio es la didáctica cognitivista, así, siguiendo al mismo autor (2009: 183), en el uso de la lengua, el vocabulario aprendido en el contexto de la frase o del texto, se ve asociado a otras formas del mismo campo semántico, familia léxica o estructura prosódica. De esta manera las palabras no se aprenden como repertorios, sino que se insertan poco a poco en la mentalidad de los alumnos mediante textos y siempre están asociadas a otras con las que comparten rasgos semánticos y fonéticos.

Sin embargo, para activar el almacén léxico lo que debemos hacer es crear la necesidad de aprender trabajando situaciones que les permiten comprender un contexto determinado para las palabras y, consiguientemente, podemos introducir la activación de su propio conocimiento mediante textos relacionando la información nueva con lo que saben del mundo por propia experiencia. Por otro lado, durante la creación de esa necesidad de aprender, los profesores deben plantear su objetivo y, puesto que los campos léxicos no tienen límite, debemos, luego, quitar las palabras que no tienen sentido en la enseñanza de esas listas interminables (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 53). En fin, las tareas encaminadas a desarrollar el léxico de los textos deben ser variadas e interesantes para poder aplicarlas con frecuencia como las siguientes propuestas:

- Presentar fragmentos o textos a los alumnos y exigir que estos describan o adivinen la definición de las palabras desconocidas subrayadas mediante el contexto en el que están insertas.
- Sustituir palabras aparecidas en un texto por otras con significado más preciso en un contexto determinado.
- Pedir a los alumnos que contextualicen las palabras encontradas en un texto o fragmento en tareas de escritura creativa o proyectos.
- Cambiar las perífrasis encontradas en el texto por palabras con una definición más precisa o al revés.
- Buscar antónimos o sinónimos de los verbos dados en un texto.
- Rellenar huecos en un texto o un fragmento con una sola palabra para que aprendan en qué contexto se puede usar dicha palabra.
- Presentar un texto y exigir a los alumnos que busquen y agrupen palabras que tienen un concepto semántico en común.

6.4.6 TAREAS RELACIONADAS CON LA CONCORDANCIA

En este apartado optamos por mejorar las deficiencias en los errores que resultan de la dificultad que supone la concordancia de género, la concordancia de persona y la concordancia de número. Estos errores se basan en varios factores, y creemos que son por los siguientes motivos: el desconocimiento del género de los nombres, la discordancia por el cruce de estructuras próximas, la confusión por el orden sintáctico, el descuido al llevar a cabo la concordancia, la inmediatez de la comunicación que influye en la creación textual, etc.. En otras palabras, estamos de acuerdo con lo que dice Fernández (1997: 89): “...se puede afirmar que a pesar de la riqueza de marcas que ofrece el español para indicar género, número y persona gramatical, es éste un aspecto de la lengua que... no ofrece demasiada resistencia para su adquisición...”. Por lo cual, es fundamental crear actividades didácticas en las que los alumnos reconozcan la necesidad de concordancia dentro de los sintagmas:

- Presentar un test cloze en que se les pide a los alumnos que reorganicen breves textos o fragmentos a fin de observar si los alumnos se dan cuenta de las pistas sintácticas acerca de la concordancia que dejamos al final de cada frase como rompecabezas.
- Leer un texto, señalar errores de concordancia que se hayan encontrado y, finalmente, corregirlos.
- Poner palabras que concuerden con las palabras subrayadas en un texto y, de esta manera, los alumnos también pueden aprender a utilizar el léxico según contextos distintos.

6.4.7 TAREAS RELACIONADAS CON LA CORREFERENCIA

Los errores por parte de los alumnos recogidos del estudio empírico que deben ser corregidos son los errores relacionados con el uso inadecuado de la deixis espacial-temporal de los demostrativos como *este*, *ese* y *aquel*, y adverbios y algunos lexemas como *aquí*, *allí* y *allá*; la omisión de las referencias espacial y temporal para evitar una confusión posible a la hora de interactuar en la comunicación; y la omisión y el uso inadecuado de los anafóricos como la utilización del artículo para nombres no actualizados y, otras veces, omitir el artículo para nombres determinados.

Nos parece necesario entonces destacar más estos elementos de la correferencia durante la enseñanza, puesto que tienen una influencia significativa en la implicación informativa implícita, es decir, la ausencia o el uso inadecuado de los elementos tanto deícticos como anafóricos pueden causar el mal entendimiento entre los interlocutores. Esta afirmación también se repite en el trabajo de Fernández (1997: 227): “...la correferencia discursiva y la elipsis, y aspectos como la anáfora y la deixis, relevantes en el lenguaje escrito y la narración de experiencias, donde la indicación espacio-temporal es imprescindible”. Para resolver las deficiencias de este asunto, optamos por encaminar las tareas didácticas de la manera siguiente:

- Pedir a los alumnos que indiquen la referencia de los artículos determinados que encuentran en un texto, a fin de que también usen su conocimiento acerca de la concordancia para cumplir esta tarea.
- En un texto se les pide a los alumnos que eviten las repeticiones innecesarias a través del uso de correferencia.
- Buscar errores en el uso de elementos tanto deícticos como anafóricos al leer un texto o un fragmento.
- Leer un texto y poner donde sea necesario las formas anafóricas y deícticas.
- Presentar dos versiones de un texto para que los alumnos observen y se den cuenta de la diferencia del significado que aportan los elementos deícticos encontrados en cada versión del texto dado.
- Utilizar la deixis espacial-temporal para reescribir un texto distinto de la versión original, y así que los alumnos también se vean obligados a trabajar el tiempo y aspecto de los verbos.

6.4.8 TAREAS RELACIONADAS CON LA COMUNICACIÓN

Finalmente, para integrar todos los contenidos que hemos trabajado en la realización de estas unidades didácticas, nos parece beneficioso tras haber guiado implícitamente a los alumnos cómo trabajar determinados elementos lingüísticos. Como existen tanto similitudes como diferencias entre la destreza expresiva y la expresión escrita, pues la expresión oral se relaciona más estrechamente con la inmediatez, la espontaneidad y la interacción entre los interlocutores frente a la expresión escrita. Sin embargo, es la expresión escrita la que puede ser ejercitada como paso previo a cualquier intervención oral (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 34). Por eso, nos gustaría aprovechar estas características para estimular la destreza expresiva mediante el enfoque por tareas porque en él podemos organizar unos contenidos gramaticales y reforzar estructuras gramaticales, léxico y exponentes funcionales desarrollando una o varias destrezas integradas a la vez.

- Leer unos fragmentos extraídos de varios textos para luego inventar una historia basada en su entendimiento, con el objetivo de activar la competencia interpretativa para crear un texto coherentemente comprensible.
- Reescribir o corregir un texto redactado inadecuadamente para que sea más coherente y cohesionado.
- Realizar una escritura creativa como expandir el contenido original del texto o imaginar el principio o el final del texto leído.

De todos modos, es normal que una propuesta innovadora presentada a los alumnos durante la clase que regularmente no tiene costumbre de realizar, puede que choque con las expectativas de los alumnos. Por eso, la realización eficaz de tareas por parte de los alumnos que no se familiarizan con ellas puede tardar cierto tiempo en ser aceptadas y utilizadas como otras tareas a las que se acostumbran. Pero si nuestras clases no tienen mucha duración y son poco frecuentes, la introducción de un modelo para acostumbrar a los alumnos debe estar muy bien planeado y de manera muy cuidada especialmente (Martín Peris, 1999: 51).

Terminamos esta parte con la revisión de los medios para evaluar, conforme a las palabras de Antón (2013: 31-32) y García Santa-Cecilia (1999: 137-138), que nos gustaría recordar de nuevo su importancia en el diseño de las unidades didácticas: muchas veces se propone un diseño inverso (*backward design*) en el que se empieza por determinar los elementos que se van a evaluar antes de nada y después se pone manos a la obra para elaborar las lecciones.

Esto es, la evaluación considerada desde la perspectiva del currículo es tratada como el componente que relaciona y da sentido a todos los demás. Como acabamos de poner de relieve, la evaluación es un elemento integrador que ha de estar presente en todas las fases de la elaboración de las unidades didácticas y no solamente al final del proceso como se suele pensar. Además, la evaluación de este tipo es un factor clave para garantizar la coherencia del currículo, por lo que también explica la importancia de aclarar la relación de las tareas con el currículo en este aspecto.

La evaluación también puede establecer su enfoque desde puntos de vista *complementarios: como los procedimientos adicionales que dejan que los juicios emitidos* sobre los alumnos se analicen y actúen mediante las conclusiones que se obtengan del análisis. En este sentido, la evaluación no se limita a obtener información, sino que se convierte en un proceso para tomar decisiones orientadas a adecuar las prescripciones el plan inicial a las características particulares de cada grupo de alumnos. Asimismo, los profesores deben poner los medios para que los alumnos tengan la oportunidad de expresar su opinión acerca de las actividades que les introducimos, aunque cabe promover la reflexión crítica de los alumnos sobre su propio aprendizaje. Este hecho es imprescindible en cualquier proceso de evaluación.

6.5 MODELOS DE SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Con el motivo de suscitar el aprendizaje de la gramática del texto, es decir, la coherencia y la cohesión en los alumnos del nivel B1-B2, la propuesta didáctica de este trabajo cuenta con ocho secuencias distintas en las que se encuentran los textos narrativos tomados de *Cien cuentos populares españoles* (Sánchez Pérez, 2000). Dichas secuencias se basan en las habilidades lingüísticas y textuales mencionadas a lo largo del trabajo, tales como la coherencia global del texto, el control de tiempo y aspecto verbal, los conectores, la repetición innecesaria, el control de léxico, la concordancia, la correferencia y, por último, la comunicación como destreza integrada. La duración de cada secuencia depende del procedimiento. En cualquier caso, este trabajo no pretende crear una clase de textos literarios, sino que desea mostrar que estos les sirven a los alumnos como herramienta para aprender la lengua española como lengua extranjera.

6.5.1 ACTIVIDADES DE COHERENCIA TEXTUAL

- Duración: 20-30 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual.
- Objetivos: trabajar la coherencia lógico-semántica del texto, la comprensión textual, la competencia interpretativa y la competencia lectora.

Actividad I: lee el texto y contesta las preguntas a continuación.

Un Rey que tenía tres hijos cayó enfermo, y aunque no estaba para morir, empezó a preocuparse de cuál de sus hijos haría mejor Rey, cuando él se muriera o abdicara. Curó el Rey de su enfermedad, pero se sentía débil y cansado, y llamó a sus hijos para decirles que había pensado abdicar el trono y nombrar heredero a uno de sus hijos. Las leyes de ese reino establecían que el Rey podía nombrar como sucesor suyo a uno cualquiera de sus hijos, por lo cual, el Rey, después de decirles que a los tres les quería lo mismo, les comunicó que había decidido que se fueran de viaje y, un mes después, volvieran a palacio trayendo una toalla, y que nombraría heredero del trono al que trajera la toalla más bonita.

Se marcharon los tres hermanos por tres caminos distintos. El mayor compró en casa de un anticuario una toalla preciosísima que tenía el escudo real bordado con sedas y oro, el mediano fue a una fábrica de telas y tapices y encargó una toalla de terciopelo blanco con flecos de seda que era una verdadera maravilla, y el hermano menor había escogido un camino que, sin atravesar pueblo ninguno, conducía a un castillo encantado que estaba bajo la custodia de una bruja, que tenía el poder de convertir en monas a todas las personas que entraban en el castillo.

Llegó a este castillo el hijo del Rey, llamó a la puerta y salió a abrirle la bruja.....
.....
.....

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 140)

1. Después de leer este extracto del texto, ¿puedes crear un título conveniente para él?
2. ¿Por qué el Rey decidió que sus tres hijos se fueran de viaje?
3. ¿Por qué los tres hermanos deben traer la toalla más bonita al palacio?
4. Intenta resumir el texto que acabas de leer en un fragmento (no más de 10 líneas).
5. ¿Puedes inventar el final de esta historia? El final debe incluir lo que sucede entre el hermano menor y la bruja, además del final de todos los hermanos (no más de 20 líneas).

Actividad II: lee el texto y contesta las preguntas a continuación.

.....

.....

.....

.....

.....

Después de unos días en que el Rey no se atrevía a decir nada a su madre, 1)..... y que ya había elegido novia. Acabó de contarle a su madre el modo de encontrarla y subieron a las habitaciones de la muchacha. Vio la madre que, efectivamente, era de una belleza extraordinaria, pero le dijo al Rey que cómo se iba a casar con una mujer sin brazos. Insistió el Rey en su pasión y en que ya remediarían la falta de brazos, y se celebró la boda.

Habían transcurrido muy pocos meses, cuando 2)....., y estando el Rey ausente, tuvo la joven Reina dos niños preciosos. Como es natural, escribieron al Rey comunicándole la noticia; pero el diablo se las arregló para cambiar la carta y decir que la Reina había dado a la luz dos perros. El Rey se puso muy triste, y contestó que si Dios lo había dispuesto así, 3) y que su mujer criara los perros hasta que él volviese; pero el diablo volvió a dar el cambiazo a la carta del Rey y llegó a palacio una carta que decía que mataran a los perros que había dado a luz.

.....

.....

.....

.....

.....

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 145)

1. Rellena el hueco número 1 para completar el texto.
 - a. se decidió a declararle que estaba decidido a casarse
 - b. se decidió a declararle que estaba embarazada
 - c. se decidió a declararle que no podía casarse
2. Rellena el hueco número 2 para completar el texto.
 - a. el Rey tuvo que buscar a un heredero
 - b. el Rey tuvo que casarse con otra mujer
 - c. el Rey tuvo que marcharse a la guerra
3. Rellena el hueco número 1 para completar el texto.
 - a. tenía que conformarse
 - b. tenía que declarar el heredero a otra persona
 - c. tenía que rechazarlo
4. ¿Puedes inventar el comienzo y el final de esta historia? (en total, no más de 30 líneas)

6.5.2 ACTIVIDADES DE TIEMPO Y ASPECTO VERBAL

Actividad I: realiza la conjugación correcta de los verbos establecidos según sea el contexto del texto.

En una casita humilde que estaba frente al balcón, vivía un zapatero casado con una mujer muy guapa y muy trabajadora y que (tener) siete hijos. La familia del zapatero era una familia feliz; el hombre, trabajando todo el día, estaba siempre contento al ver que con su trabajo sacaba adelante a toda la familia; la mujer se pasaba el día (atender) a sus hijos y a las faenas de su casa, cantando siempre que se ponía a lavar, fregar, coser o limpiar las habitaciones; los chicos tenían la alegría propia de los chicos sanos y robustos y, gracias a su madre, (aprender) a jugar sin reñir.

Una tarde que «los Marqueses» (reposar) la comida en dos sillones junto a las vidrieras del balcón, dijo la señora:

- ¡Qué barbaridad! ¡Ya está otra vez embarazada la zapatera! Y sin tener dos reales y siempre tan contentos. En cambio, nosotros con tanto dinero y sin un momento de alegría ni de felicidad. ¡Oye! – (decir) la señora-, ¿por qué no (ofrecerte) para sacar de pila al niño que tenga?

- ¿Yo? De ninguna manera. Al apadrinarlo ya tengo la responsabilidad de su educación y me busco un compromiso para toda la vida. Un ahijado mío no (ser) zapatero, sino un hombre de carrera; si lo mando a un Colegio o al Instituto y a la Universidad y luego resulta un truhán, que nos brea a disgustos... No, yo padrino de lo que (nacer), no.

- Es que yo al ver esta familia tan pobre, tan decente, tan resignada con su pobreza y tan alegre, (querer) protegerla.

- Eso es otra cosa. Les hacemos un gran regalo, lo que tú quieras, y todos contentos. Lo que no quiero es tener disgustos el día de mañana con la excusa de que somos compadres. De modo que toda la protección que (querer) y como quieras.

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 137)

Actividad II: Resume la historia que encuentras a continuación y convierte los verbos del diálogo en el tiempo pasado para hacer la narración en estilo indirecto.

Éstos eran tres hermanos jovencillos muy pobres, que se dedicaban a recoger basura por las calles y a pedir por las casas. Al más pequeño le llamaban Juanillo el tonto.

Una noche que habían cenado unas sobras de comida que les dieron en una casa, les quedó un trozo grande de pan y dijo el hermano mayor:

- Éste lo guardaremos para mañana.

Se acostaron y a la mañana siguiente dijo el mayor que había soñado que estaba en el Purgatorio y que había pasado muchas fatigas. El mediano dijo que había soñado que estaba en el Cielo y que lo había pasado muy bien. Y el pequeño dijo:

- Pues yo he soñado que no ibais a venir y me he comido el pan.

Se marcharon a recorrer el pueblo y se reunieron al mediodía. El mediano sacó un huevo duro que le habían dado y dijo que sortearían para ver a quién le tocaba. Pero el mayor, que no quería que se lo comiera el pequeño, dijo:

- No; se lo comerá el que le ponga el nombre más apropiado.

- Pues, vamos, empieza – dijo el pequeño.

Cogió el hermano mayor el huevo, le dio un golpecito suave, para romper un poco de cáscara en la punta y dijo:

- Esto se debe llamar Casca cascorum.

Pasó el huevo a manos del mediano, rompió con los dedos un trocito de cáscara, simuló que le estaba echando sal y dijo:

- Se debe llamar Sal, sale, sapiencia.

Llegó el turno a Juanillo el tonto, cogió el huevo, lo acabó de pelar y dijo:

- Esto se llama Consumatum est – y se lo comió.

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 10-11)

6.5.3 ACTIVIDADES DE CONECTORES

- Duración: 10-15 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual.
- Objetivos: trabajar la función de los conectores.

Actividad I: A través de los siguientes fragmentos tomados de Sánchez Pérez (2000: 37, 32, 35 y 42) inventa una historia coherente utilizando al menos 5 conectores dados a continuación. Puedes modificar la historia según veas. Los conectores propuestos: *por lo tanto/ a consecuencia de/ porque/ por culpa de/ además/ no solo... sino también.../ para que/ a pesar de/ sin embargo.*

1) Un viejecito y una viejecita eran muy aficionados a beber vino y bebían tanto, que llegaron a conocer que les perjudicaba, y en cuanto lo conocieron empezaron a pensar en la enmienda. Trataron de dejar ese vicio poco a poco y nunca podían; al contrario, aún bebían más cada vez, y todo se les volvía decir: «No, pues desde mañana...»...

2) Un matrimonio sin hijos vivía en un pueblo donde los chicos no sabían jugar más que a pedreas y luchas, y muchas veces se reunían para buscar pelea con los chicos de los pueblos de alrededor. El matrimonio le pedía a Dios que les diera un hijo que fuese muy valiente y forzado, para que no le pudieran los demás chicos cuando llegase a la edad de las riñas y peleas. Y Dios se lo concedió, y tuvieron un hijo que se crió fuerte y robusto. Le bautizaron y le pusieron de nombre Miguel, pero en seguida empezaron a llamarle Miguelón.

3) Un mozo montañés muy presumido se fue por el mundo en busca de fortuna, y al cabo de pocos años volvió a su pueblo con mucho dinero y más presumido de lo que era. Se puso en amores con una muchacha del pueblo, y después de darle palabra de casamiento la abandonó. Luego pretendió a otra muchacha, y cuando se iban a casar, la dejó plantada para ponerse en relaciones con otra.

4) Un matrimonio tenía tres hijas, y una vez el padre les regaló un anillito de oro a cada una, porque eran unas niñas muy buenas y muy trabajadoras. Un día fue la más pequeña, que era muy guapa, a lavar la ropa a una fuente que había muy cerquita del pueblo, y al ponerse a lavar se quitó el anillo y lo dejó en una piedra. Cuando terminó de lavar cogió la cesta de la ropa y no se acordó de recoger el anillo.

Actividad II: describe la función de los conectores subrayados en los siguientes fragmentos tomados de Sánchez Pérez (2000: 187, 83, 34, 208 y 156) y piensa por qué expresión es posible cambiarlos.

1) Como los mayores ya no volvieron a molestar a su hermano, y el pequeño empezó desde aquel día a trabajar, vivieron muy felices y comieron perdices.

2) La tía bruja compraba a su sobrina todo lo que ésta quería, y la madrastra se comía de envidia, por lo tanto envió a su hija mayor a que pasase el día y la noche con su hermanastra y observase de dónde le venía tanto dinero como gastaban.

3) Un ganadero de un pueblo de Salamanca tenía unas cuantas vacas lecheras y un toro de pelo de color de barro rojizo, que por eso le llamaban Barroso.

4) Un año, cuando la niña ya era mocita, pensó el padre que podía ser un peligro dejar a su hija sola en el pueblo, porque ya andaban los muchachos detrás de ella, y determinó llevársela a una finca en pleno campo y dejarla encerrada con todo lo necesario y todo lo que ella además quisiera, para que no tuviera necesidad de salir a nada.

5) - ¡Ah!, no, señor; mire usted: en cada cama hay un herido, y hasta por aquí, por el suelo, los tiene usted. Bien se conoce que no ha venido usted por el atajo, o vendría usted herido como estos podres hombres, o le habrían muerto, y de todos modos le hubieran quitado además los cuatro cuartos que lleve usted encima, y hasta si lleva usted una miaja de merienda en esa fiambarrera. Hay en el atajo una cueva de ladrones, y quitan a todo el que pasa por allí todo lo que lleve, y a nada que se resista lo hieren o lo matan.

6.5.4 ACTIVIDADES DE EVITAR LA REPETICIÓN

- Duración: 15-20 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual.
- Objetivos: trabajar el uso de los pronombres u otros sustitutos como léxico asociado o la elipsis.

Actividad I: Reconstruye la historia del texto que encuentras a continuación utilizando la elipsis y los pronombres que consideras convenientes para evitar la repetición innecesaria.

Una vieja y un viejo tenían un queso.

Vino un ratón y se comió el queso, que tenían la vieja y el viejo.

Vino un gato y se comió al ratón, que se comió el queso, que tenían la vieja y el viejo.

Vino un perro y mató al gato, que se comió al ratón, que se comió el queso, que tenían la vieja y el viejo.

Vino un palo y le pegó al perro, que mató al gato, que se comió al ratón, que se comió el queso que tenían la vieja y el viejo.

Vino el fuego y quemó el palo, que pegó al perro, que mató al gato, que se comió al ratón, que se comió el queso, que tenían la vieja y el viejo.

Vino el agua y apagó el fuego, que quemó al palo, que pegó al perro, que mató al gato, que se comió al ratón, que se comió el queso, que tenían la vieja y el viejo.

Vino un buey y se bebió el agua, que apagó el fuego, que quemó al palo, que pegó al perro, que mató al gato, que se comió al ratón, que se comió el queso, que tenían la vieja y el viejo.

El buey se acostó y el cuento se acabó.

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 5)

Actividad II: subraya en texto el uso de recursos como el léxico asociado para evitar la repetición.

Iba un hombre con su burro por un camino, tan despacio, tan despacio, que era cosa de morir de pena al ver lo despacito que caminaba. Y eso que el burro no llevaba carga ninguna. Y el amo iba a pie detrás del burro, animándole, primero cariñosamente, y después, con una buena vara de fresno; pero... ni por ésas; aún así no salía de su paso el animalico, y de cuando en cuando se paraba; y es que el pobre estaba tan flaco que apenas se podía tener, cuanto menos caminar.

Les alcanzó un bromista de mala ley, y dice:

- ¡Miá que se te va a sofocar el burro de tanto correr!
- Pues no será por falta de palos.
- ¿Quiés que le eche un escuche y verás cómo anda?
- Échale media ocena, ¡qué me importa a mí!

Se acerca a la cabeza del burro, hace como que le habla al oído, pero lo que hace es echarle un pedacito de yesca encendida dentro de una oreja, y en seguida echa a correr el animal como alma que lleva el diablo, moviendo la cabeza nerviosamente en todas direcciones y sacudiendo sin cesar la parte dolorida.

Al amo del burro le dio una tentación de risa que no se podía tener al ver cómo corría un animal que ni aun andar andaba a fuerza de palos, y figurándose que corría tanto de puro contento, le dijo al del escuche:

- Pues, ¿qué le has dicho al burro que tanto corre?

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 8-9)

Actividad III: sustituye las palabras subrayadas en texto por el léxico asociado para evitar la repetición.

Hay en un pueblecito de Andalucía una imagen de San Pedro, de madera tallada, que tiene una oreja más grande que la otra, y dicen que así las tenía San Pedro, porque cuentan que una vez iban por un camino el Señor y San Pedro, y que iban hablando de cosas sin importancia, cuando preguntó el Señor:

- Oye, Pedro, ¿qué clase de fruta es la que más te gusta?

San Pedro iba a decir que las uvas, pero para que el Señor no le afeara su afición al vino y no fuera a secar las viñas, pensó decirle que los higos, porque como no le gustaban, no le importaría que se secaran todas las higueras del mundo. Así es que dijo San Pedro:

- Señor, la fruta mejor de todas, lo mejor de lo mejor, son los higos. Donde estén los higos, no hay nada más que valga.

Y le dice el Señor:

- ¡Cómo me extraña el que yo no supiera que te gustaban tanto los higos! Pues mira, ya que me dices eso, desde ahora en adelante y para siempre, tendrán las higueras dos cosechas al año: una de higos y otra de brevas.

Y San Pedro, que pensó que si hubiera dicho unas habría vino nuevo dos veces al año, le dio tal rabia, que se cogió una oreja y se dio un tirón tan fuerte que se le quedó más larga que la otra.

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 4-5)

6.5.5 ACTIVIDADES DE LÉXICO

- Duración: 10-15 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual.
- Objetivos: activar y aumentar el almacén léxico.

Actividad I: describe la definición de las palabras subrayadas en los siguientes fragmentos tomados de Sánchez Pérez (2000: 78, 76 y 187).

1) Había una mesonera muy guapa, muy orgullosa y muy presumida, que le gustaba mucho que le 1) ponderaran su hermosura, y que se creía la belleza mayor del mundo. Disfrutaba lo indecible cuando los hombres que entraban en su mesón le echaban requiebros o le decían que habían hecho un alto en el camino sólo por contemplarla. La mesonera, que era

viuda, tenía una hijastra. A medida que éste iba creciendo, dejaba adivinar que, cuando llegara a ser mayor, iba a atraer a los hombres más que la madrastra. Andando el tiempo, todos los que entraban en el mesón, en lugar de 2) echar piropos a la mesonera, preguntaban por la hija. Y la mesonera tomó a su hijastra tal 3) rabia que pensó en matarla.

2) Las anjanas de la montaña de Santander son brujas buenas, tienen poder sobrenatural, premian a los buenos y 4) castigan a los malos. En cambio los ojáncanos son una especie de brujos, peores que el Diablo. Piensan sólo en 5) hacer daño. Se cree que viven en cuevas escondidas y dicen que no tienen más que un ojo en medio de la frente, pero que les reluce como a los lobos. 6) Se alimentan con la carne de los osos que matan, y son enemigos declarados de las anjanas.

3) Un Rey tenía una hija que siempre estaba muy triste y nunca se reía. Los médicos de palacio y los mejores especialistas no sabían curarle la 7) melancolía, y el Rey, de acuerdo con su hija, mandó echar un pregón ofreciendo casar a la Princesa con el joven que se comprometiera a hacerla reír. A todos los que pretendían hacerla reír les 8) advertía el Rey que si la Princesa no reía, quedarían ellos encerrados en un sótano de palacio. Con esta condición, unos 9) pretendientes desistían, y otros, más decididos, después de 10) fracasar, iban al sótano.

Actividad II: elimina las palabras que no comparten el significado similar a las palabras subrayadas en el texto siguiente.

Un mozo montañés 1) galanteaba (*coquetear/ repugnar/ flirtear/ seducir*) a una moza y le había dado palabra de 2) casamiento (*matrimonito/ boda/ unión/ divorcio*). Creía que era bastante su palabra para conseguir de la muchacha lo que ninguna muchacha 3) decente (*digna/ honrada/ inmoral/ respetada*) debe conceder antes de casarse.

El mozo, que no abandonaba sus malas intenciones, aprovechó un día que era 4) víspera (*lejanía/ proximidad/ cercanía/ inmediatez*) de romería para proponer a la muchacha ir juntos a la ermita de la Virgen, situada a bastante distancia del pueblo.

Accedió la muchacha y quedaron de acuerdo en salir de madrugada; así es que al día siguiente fue el mozo a buscar a la muchacha antes de amanecer y ya estaba ella esperándole, porque ella era muy 5) devota (*aficionada/ seguidora/ opositora/ incondicional*) de la Virgen y le 6) agradaba (*satisfacer/ complacer/ alejar/ alegrar*) mucho ir a la romería con el mozo que iba a ser su marido.

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 31)

6.5.6 ACTIVIDADES DE CONCORDANCIA

- Duración: 10-15 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual.
- Objetivos: trabajar la concordancia de persona, la concordancia de género y la concordancia de número.

Actividad I: elige las respuestas correctas para crear un texto cohesionado.

Este era un Rey que no tenía más que una hija. Un día en que 1) (*salieron/salió*) de paseo el Rey, la Reina y la Princesita, se encontraron con una gitana que les dijo que si 2) (*quería/ querían*) que leyera el sino de la Princesa.

Los Reyes dijeron que sí, que se lo leyera, y la gitana, en vez de inventar cosas agradables, fue y les dijo que tuvieran mucho cuidado con la niña, porque el día que cumpliera los dieciocho años sería 3) (*asesinados/ asesinadas/ asesinado/ asesinada*).

El sino de la Princesa tenía tan 4) (*preocupado/ preocupada/ preocupados/ preocupadas*) a los Reyes que decidieron hacer un castillo en lo más oculto del bosque para que viviera la Princesita con una ama que tenía una hija de la misma edad de la Princesa.

En muy poco tiempo 5) (*hizo/ hicieron*) el castillo y lo llenaron de todo lo que las tres pudieran necesitar hasta que la Princesa cumpliera los dieciocho años. Allí 6) (*habían/ había*) toda clase de ropas y vestidos, allí había, dentro del castillo,

una granja con vacas, cerdos, conejos, gallinas y palomas; allí había grandes almacenes de víveres y muchos juguetes y muchos libros.

Allí vivían las tres muy contentas, y 7) (*pasó/ pasaron*) los meses y los años, y ya la Princesita iba a cumplir los dieciocho años, cuando un día se asomó a una ventana del castillo y vio que de una cueva 8) (*salía/ salían*) cuatro hombres. En un descuido del ama salió del castillo, descolgándose por una escala de cuerda desde la ventana, y se fue hacia la cueva para ver lo que era.

Conque entró y vio a un muchacho que estaba guisando y le tiró toda la comida que tenía 9) (*preparado/ preparada*). Después revolvió todo lo que había en la cueva y se marchó al castillo.

Texto tomado de Sánchez Pérez (2000: 206)

Actividad II: reconoce en los siguientes fragmentos (Sánchez Pérez, 2000: 11, 24 y 44) los errores relacionados con la concordancia y corrígelos.

1) Ya sabéis que los cazadores llevan fama de embusteros. Un día estaba un cazador en un gran corro de gente contando muchas cosas raras que en la caza les había sucedido y, entre otras cosas, contaron que una vez, estando en la cocina de una casa de campo, vio por la ventana una banda de perdices; van corriendo a coger la escopeta, que la tenían cargada en la sala en un rincón; vuelve a la cocina; apunta, sin mirar ni nada, por la chimenea, dispara y en seguida empiezan a caer perdices al hogar.

2) Un buen hombre se había quedado viudo con tres hijo pequeño. El padre hacía lo posible por cuidar y educar a sus hijos; pero como los cuidados de una madre no hay nadie que le puedan hacer como ella, los chicos sacó cada uno sus instintos y las dos mayores tenía tendencia al mal, así como el pequeño era de una bondad natural extraordinaria. Tenía el padre el costumbre, y quería que sus hijos también la tuvieran, de rezar todas las noches al santo del día y a los santos de sus mayor devoción, que era San José, San Juan, San Pablo y San Blas, precisamente los santos de sus nombres. Además todos los años mandaba decir una misa a San José, en su día.

3) Cuando se acercaba la fiesta del santo, las monjitas hacían una limpieza extraordinaria en la capilla. Limpiaban, fregaban y barnizaban todo de modo que la capilla quedaba hecho un ascua de oro. Y cuando llegaron a limpiar el imagen de San Nicodemus, que era de tamaño natural, vieron que tenía la cara tan llena de polvo, ahumada y de cagadas de moscas, que entre todas las monjitas cogieron el imagen y lo metieron de cabeza en la pila de agua bendito para que se remojará y poder limpiarla mejor.

6.5.7 ACTIVIDADES DE CORREFERENCIA

- Duración: 10-15 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual.
- Objetivos: trabajar el uso de la deixis espacial-temporal y el uso de los elementos anafóricos.

Actividad I: lee los siguientes fragmentos (Sánchez Pérez, 2000: 94, 10-11, 208 y 13) y reconoce los elementos anafóricos, los elementos deícticos de persona, la elipsis o el léxico asociado que usan para evitar la redundancia.

1) El mundo es como una granada o *mengrana*, según decís vosotros, y dentro de *ella* existe una enorme porción de tierra, que se dice Europa; en *ésta*, desde tiempos muy nebulosos y lejanos, hay una nación que todos nombramos España; y, en una parte alícuota de *ésta*, se encuentra un extenso territorio dividido en tres partes, porciones o provincias, que forman el antiguo reino de Aragón, patria esclarecida de insignes varones y hembras de toda especie y catadura. En *este mismo suelo aragonés*, cercado de ríos cuadalosos y de campos llenos de abundantísima verdura, está y estará siempre la grandiosa provincia de Zaragoza...

2) *Éstos* eran tres hermanos jovencillos muy pobres... Se marcharon a recorrer el pueblo y se reunieron al mediodía. *El mediano* sacó un huevo duro que le habían dado y dijo que sortearían para ver a quién le *tocaba*. Pero el mayor, que no quería que *se* lo comiera el

pequeño, dijo:

- No; se lo comerá el que le ponga el nombre más apropiado.

- Pues, vamos, empieza – dijo el pequeño.

Cogió el hermano mayor el huevo, le dio un golpecito suave, para romper un poco de cáscara en la punta y dijo:

- Esto se debe llamar *Casca cascorum*.

Pasó el huevo a manos del mediano, rompió con los dedos un trocito de cáscara, simuló que le estaba echando sal y dijo:

- Se debe llamar Sal, sale, sapiencia.

Llegó el turno a Juanillo el tonto, cogió el huevo, lo acabó de pelar y dijo:

- Esto se llama *Consumatum est* – y se lo comió.

3) Un año, cuando la niña ya era mocita, pensó el padre que podía ser un peligro dejar a su hija sola en el pueblo, porque ya andaban los muchachos detrás de ella, y determinó llevársela a una finca en pleno campo y dejarla encerrada con todo lo necesario y todo lo que ella además quisiera, para que no tuviera necesidad de salir a nada. Cuando se lo dijo a la niña, se puso muy contenta y le pidió al padre que se fueran a vivir con ella once amigas que tenía, entre las cuales había una muy graciosa y traviesa a la que llaman «Mariquilla la Traviesa».

4) Un Coronel vivía en un pueblo y en su casa tenía un rótulo que decía: «Vivo tranquilo». Esto era en tiempos de la Inquisición, y el Rey lo supo y lo mandó llamar. El Rey le había mandado llamar para que no volverá a poner aquel rótulo en la casa. Cuando llegó el Coronel al palacio del Rey, éste le hizo tres preguntas para que le llevara las respuestas a los ocho días, y si no, penaba la vida.

Actividad II: señala los elementos deícticos de los siguientes fragmentos tomados de Sánchez Pérez (2000: 151, 155, 156, 13-14 y 24-25) y describe su función (si es temporal o espacial).

1) Se marcharon los criados con la hija del Rey y aquéllos acordaron por el camino decirle a ella que se marchara a correr el mundo, porque ellos iban a matar una perra para

llevarle los ojos y la lengua al Rey. Y lo hicieron así.

2) Fue entrando por muchos pueblos a ver; pero se tenía que salir sin encontrar lo que buscaba; hasta que, por fin, dio con una casa en donde podía prestar sus servicios. Allí estuvo trabajando como un desesperado y sin atreverse a pedir ni una sola peseta por no exponerse a perder una casa que tan buena parecía; y así pasó algunos años, acordándose de su gente, pero sin poder enviar nada a su mujer, ni tampoco hubiera tenido con quién mandar algo que hubiera podido.

3) - ¡Ah!, no, señor; mire usted: en cada cama hay un herido, y hasta por aquí, por el suelo, los tiene usted. Bien se conoce que no ha venido usted por el atajo, o vendría usted herido como estos podres hombres, o le habrían muerto, y de todos modos le hubieran quitado además los cuatro cuartos que lleve usted encima, y hasta si lleva usted una miaja de merienda en esa fiambarrera. Hay en el atajo una cueva de ladrones, y quitan a todo el que pasa por allí todo lo que lleve, y a nada que se resista lo hieren o lo matan.

4) – Vais a perder a vuestro padre. Me ha llamado el Rey para preguntarme cuánto vale, en cuánto tiempo se puede dar la vuelta al mundo y que le diga una verdad mentira. Y me ha dado ocho días de plazo, y si en ese tiempo no le contesto, me quita la vida.

Llega en ese momento su asistente y le dice:

- ¿No es más que eso? Pues pierda usted cuidado, que yo se lo arreglo todo. Quédese usted y déjeme ir a mí al palacio y verá cómo yo se lo arreglo todo.

5) Aunque a medida que sus hijos iban siendo mayores, los dos primeros le daban algunos disgustos, a todos los quería por igual, y un año, en el mismo día de San José, se le murió el hijo mayor; desde ese día, resentido con San José, no le volvía a rezar.

6.5.8 ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN

- Duración: 30-40 minutos en clase.
- Material: textos literarios narrativos.
- Agrupamiento: individual y/o en pareja.
- Objetivos: trabajar la competencia lingüística comunicativa y conocer la creación textual.

Actividad II: a través de las frases desordenadas en el siguiente texto, trata de ordenarlas y crear el final de la historia. Puedes añadir nuevas ideas según veas interesantes y convenientes.

Un mozo muy dicharachero se había enamorado de una chica llamada Catuxa. La había conocido en una de las muchas romerías y fiestas a las que acudía y estaba madurando la decisión de pedirla en matrimonio. Un día le comentó a su madrina, que además era su tía, su intención de casar con la moza y la tía Marica, considerada por toda la comarca meiga (bruja), le recomendó escuetamente que no se casara con ella. A la lógica pregunta de “¿por qué?” su madrina le respondió con un “¿no te basta mi consejo?” La reputación de su madrina era tal que se calló y se marchó, pensativo, para su casa.

Pero el comentario no consiguió que se le quitara la moza de la cabeza.....

- 1) En fin, que era un buen partido y prometía una vida estimulante a su lado. Por ello, al cabo de unos días, el mozo volvió a preguntarle a la meiga por las razones de su recomendación.
- 2) Una vez en su casa, la Marica le dio a beber un vino, de raro sabor, que pronto le hizo entrar en trance
- 3) Y allí volvió por tercera vez el mozo, intrigado por la revelación que, a tan avanzada hora, iba a recibir de su madrina.
- 4) La Catuxa era una hembra apetecible y, además de alegre y guapa, tenía una respetable herencia por cobrar.
- 5) Algo molesta por ese cuestionamiento de su autoridad en la materia, la tía Marica

emplazó a su ahijado para que la visitara el próximo sábado en su casa, pasadas las doce de la noche.

Su sueño le transportó a un arenal en el que una figura, que parecía el diablo, jugaba con un gran grupo de mujeres desnudas. Las mujeres se revolcaban contentas por la arena. Las había jóvenes y apetecibles pero la mayor parte eran ancianas. Al mirar a su lado se sorprendió porque estaba junto a la tía Maruja. La tía se dirigió a él con una sonrisa, animándole a seguir observando la escena mientras ella misma se reunía con el grupo y participaba también en sus juegos y cánticos. El asombro del mozo se tornó en alarma cuando se dio cuenta que una de las mujeres desnudas era su Catuxa.

Se encontraba galopando sobre la espalda de un hombre e iba dando voces. Al cabo de unos instantes acabó cayéndose en la arena y fue su montura quien.....

- 1) mientras ésta gateaba por la playa con el varón a su espalda. Al cabo de un rato, la figura de diablo, que dirigía la reunión,
- 2) comentó que le había instigado una anemia a una mocita y la tisis a un chico
- 3) sopló un cuerno y todos pararon sus juegos, sentándose en círculo. Entonces el diablo
- 4) pasó a subirse sobre la espalda de ella,
- 5) habían venido infligiendo a los vecinos. Lo peor fue cuando Catuxa
- 6) les preguntó a todos sobre lo que habían venido haciendo a lo largo de la semana. Los asistentes fueron narrando toda clase de maldades que

En medio de una enorme angustia, se levantó y marchó calladamente a su casa. Poco después, al caminar por una calle de su pueblo, se encontró con Catuxa...

.....
.....
.....
.....

Fuente: <http://espanafascinante.com/historias/leyenda-de-la-meiga-y-la-serpiente-catuxa-leandro-carre-alvarellos/>

Actividad II: en pareja, intenta mejorar la coherencia de las siguientes ideas fragmentadas y, aunque tu pareja no ordena las ideas según veas convenientes al hacer turnos de redacción, trata de utilizar los elementos de conexión para organizar más coherentemente el texto (haz todas las transformaciones que quieras). Finalmente, crea el final de la historia con tu pareja.

García Fernández fue el hijo y heredero de Fernán González (el primer conde de Castilla). Se trataba de un joven robusto y muy apuesto que llamaba la atención por sus bellas y delicadas manos. Tal era su discreción que llegaba a ponerse guantes cuando se encontraba en presencia de mujeres o de sus vasallos.

La vida del castellano sufrió un giro cuando.....

- 1) se encontraba en aquel momento enfermo, no pudo atenderle con la hospitalidad en él habitual y
- 2) su hija, llamada Argentina, una joven de gran belleza. Nuestro huésped, al verla,
- 3) se enamoró perdidamente, la pidió en matrimonio y se casaron rápidamente. Al cabo de algún tiempo,
- 4) fue la condesa Argentina quien se ocupó del invitado. Tan bien debió de hacerlo que ambos franceses acabaron fugándose juntos.
- 5) un conocido de su esposa, se le recibió de buen grado. Dado que el conde García
- 6) un matrimonio de nobles franceses, que peregrinaban hacia Santiago de Compostela, se detuvieron unos días en el castillo de García. Les acompañaba
- 7) un noble francés, que también estaba haciendo el peregrinaje a Compostela, solicitó hospedaje en el castillo. Como resultó ser

.....

.....

.....

.....

.....

Fuente: <http://espanafascinante.com/historias/la-condesa-traidora-dona-sancha/>

7. CONCLUSIÓN

Los frutos principales de esta investigación doctoral se enmarcan en el descubrimiento y la comprensión de las deficiencias acerca de la comunicación en lengua española por parte de los alumnos tailandeses, y la factibilidad de la utilización de textos literarios narrativos como herramienta posibilitadora del aprendizaje de E/LE, con el objetivo de mejorar el uso de la lengua meta y mejorar dichas deficiencias mencionadas con anterioridad.

Esta idea del uso de textos en la enseñanza tiene su origen en la observación de las características provechosas de la lingüística del texto, las cuales abarcan desde la coherencia global, la coherencia parcial destacada en el contenido lógico, la organización semántica interna, las características lingüísticas y su función comunicativa entre el escritor y el lector. En otras palabras, además de que estas características de la competencia discursiva se pueden encontrar en los innumerables textos, pueden servir de una estrategia fructífera tanto para los profesores como los alumnos, dado que, a fin de mejorar la comunicación, conviene adentrarnos en el componente vertebrador de la composición textual: la competencia discursiva.

Nuestro trabajo doctoral pues tiene como punto de partida el planteamiento general de las teorías principales en que está basada la investigación. El primer capítulo se aproxima a la factibilidad del uso de literatura, y en él se representan una breve historia de la enseñanza de la lengua y la literatura, los modelos didácticos aplicados de la literatura con fines distintos y las competencias que contribuyen a la aplicación de textos literarios (las competencias destacadas son la competencia lectora, la competencia intercultural y la competencia comunicativa lingüística).

Por consiguiente, profundizamos más para obtener mayor conocimiento sobre las características que pueden aprovecharse de los textos literarios de género narrativo. El contenido, que se halla en el segundo capítulo *Textos narrativos para esta investigación: novela y cuento*, se trata de la aclaración de cuál era nuestro motivo al seleccionar este género

literario para la enseñanza de E/LE. Por tanto, para asegurarnos de haber proporcionado suficiente información concerniente a la factibilidad y la eficacia del uso de textos literarios narrativos decidimos que este capítulo abarcara la información desde las características comunicativas de la narración, las técnicas de los textos narrativos, y la estructura comunicativa del discurso narrativo y el cruce próximo entre la novela y el cuento.

Tras haber planteado el cocimiento y la comprensión de la factibilidad de la utilización de textos literarios narrativos y sus características provechosas en el ámbito de E/LE, no tardamos en profundizarnos en el tema: la lingüística del texto. Tal como hemos afirmado anteriormente las características que aporta la lingüística del texto son consideradas como componentes importantes y facilitadores en la comunicación. Por este motivo, antes de adentrarnos en el estudio empírico, trabajamos sobre los orígenes y las características de la lingüística del texto, a los que debíamos prestar nuestra atención para luego aplicarlas en la parte empírica, cuyo objetivo era averiguar y examinar las deficiencias acerca de la comunicación.

El contenido concerniente al estudio empírico comienza con la selección de encuestados, luego con la metodología de la elaboración del cuestionario y la prueba de lengua. El grupo colectivo que se presenta en esta parte de nuestra investigación es el de los alumnos del 3° y 4° curso de la Universidad de Chulalongkorn y de la Universidad de Khon Kaen. En suma, son 69 alumnos, que tienen entre 21 y 24 años de edad, de dos universidades públicas que asisten regularmente a las clases impartidas por la Sección de Español de cada universidad. Decidimos excluir, para este trabajo, a los alumnos del 1° y 2° curso porque estos estudiantes todavía no dominan el nivel B1-B2, y por eso al realizar el aprendizaje mediante los textos literarios no se dan mucha cuenta de sus ventajas. Además, es posible que se sientan abrumados si tienen que tener contacto con textos desde tan al principio del aprendizaje de la gramática comunicativa.

En cuanto al cuestionario y la prueba de lengua, para el primero, nuestro enfoque aparece destacado en el acercamiento a conocer los datos de los alumnos respecto a la

experiencia del aprendizaje de la lengua española, el grado de conocimiento de la lengua meta, y el grado de aceptación de la lectura y la utilización de textos literarios en la clase. Y mediante estos datos resultantes del cuestionario, la factibilidad de nuestra propuesta didáctica que está basada en el uso de textos literarios narrativos en el aula de E/LE está más verificada y sustentada por tener un grado de aceptación bastante aceptable tanto de la Universidad de Chulalongkorn como de la Universidad de Khon Kaen. A sabiendas de que a la hora de seleccionar los textos literarios narrativos, debemos tener presentes también los datos obtenidos acerca de las expectativas de los contenidos y las competencias que los alumnos quieren que se les introduzca.

Por otro lado, conseguimos utilizar la prueba de lectoescritura que desempeña un papel esencial en esta parte del trabajo, puesto que la prueba de lectoescritura conlleva características provechosas utilizadas para descubrir y examinar las deficiencias de la coherencia y la cohesión textual que tienen los alumnos al realizar la comunicación. Es decir, este tipo de la prueba responde a nuestra demanda y, de conformidad con nuestros objetivos del trabajo de investigación de enseñar y centrar la enseñanza en los elementos de la coherencia y la cohesión a través de los textos literarios narrativos, mejoraremos sus destrezas comunicativas lingüísticas que es la meta final.

Las deficiencias que hemos descubierto de la prueba de lengua mencionada arriba también nos ayudan a confirmar y justificar nuestra hipótesis de que la incompetencia comunicativa por parte de los alumnos tailandeses se debe parcialmente a la falta del control de la organización textual, es decir, la coherencia y la cohesión. Debido a que los errores, que aparecen reflejados en el resultado de la prueba, consisten en la falta del control de coherencia global y parcial, el uso inadecuado del tiempo y aspecto de los verbos, la omisión del uso de artículos o elipsis para evitar la repetición innecesaria, el uso inadecuado de conectores, la falta de competencia léxica, la concordancia inadecuada de género, número y persona, y por último la omisión o el uso inadecuado de la correferencia para indicar el tiempo y el espacio.

Gracias a nuestro plan, proporcionamos comprensión a la factibilidad del uso de textos literarios narrativos y las características de la lingüística del texto, lo que debemos tener en cuenta si queremos elaborar una comunicación adecuada y calificada, y esto lo hacemos en los primeros tres capítulos, y de los datos resultantes tanto del cuestionario como de la prueba de lengua que nos sirven de base fundamental, podemos llegar a la etapa posterior de elaborar unidades didácticas. En ellas nos centramos en la importancia de la utilización de textos literarios narrativos para mejorar dichas deficiencias comunicativas lingüísticas. Aparte de esto, optamos por la metodología del aprendizaje de manera cognitivista y del enfoque por tareas para activar el conocimiento acerca de la competencia comunicativa centrada en la lingüística del texto.

A través de estos métodos, creamos la propuesta didáctica que profundiza directamente en los errores discursivos que hemos encontrado gracias al estudio empírico. Es decir, en vez de demostrar cómo podemos trabajar con los textos para desarrollar cualquier destreza, decidimos usar los datos conseguidos de la prueba de lengua como nuestra base para poner como ejemplos varias maneras de utilizar los textos para realizar tareas encaminadas a perfeccionar dichos errores sobre la competencia discursiva y la destreza comunicativa lingüística. Además, en este paso, nuestro objetivo principal es la activación del conocimiento comunicativo gramatical implícito, en que los alumnos no solamente tienen que comprender y reconocer las reglas gramaticales, sino que consiguen aprender a usarlas en determinados desafíos comunicativos lingüísticos, activando su conocimiento implícito para llevar a cabo las tareas dadas.

En resumen, a lo largo de esta investigación hemos alcanzado nuestros objetivos principales, tales como 1) lograr demostrar las ventajas provechosas que se pueden extraer de los textos literarios narrativos; 2) sustentar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva discursiva ya que nos permiten trabajar la coherencia y la cohesión; 3) realizar el cuestionario a fin de conocer las estrategias y las expectativas que tienen los alumnos cuando tienen contacto con el aprendizaje mediante textos; 4) justificar nuestra hipótesis mediante la prueba de lectoescritura para averiguar las deficiencias discursivas que dificultan a

los alumnos durante la comunicación; 5) utilizar los textos literarios narrativos cuidadosamente seleccionados para rellenar esa incompetencia; y 6) activar la implicación cognitiva para el aprendizaje de lengua mediante el enfoque por tareas encaminadas a trabajar los datos de errores obtenidos del estudio empírico.

Sin embargo, cabe mencionar también los límites que posee esta tesis doctoral. Primero, tal como ya se ha explicado en la planificación del estudio empírico, esta investigación se basa en un estudio transversal: se lleva a cabo en un momento corto en el tiempo. Es decir, nos es imposible seguir una observación de los alumnos desde el primer año de la carrera hasta el último año o durante un tiempo considerablemente largo como un semestre, así que nos limitamos solamente en la fase inicial de construcción de una propuesta didáctica para mejorar el uso de lengua española, desde la perspectiva de la gramática del texto (la coherencia y la cohesión) y mediante la utilización de textos literarios narrativos.

Consiguientemente, nuestra investigación no dispone de la información que sería deseable de una comparación entre un grupo control y un grupo experimental. En otras palabras, la eficacia de nuestra propuesta del uso de textos literarios narrativos para mejorar los datos de errores conseguidos de la prueba de lectoescritura se detiene, y se basa solamente en 1) la teoría de la utilización de literatura en el aula E/LE, 2) las características de la narración y 3) la lingüística del texto, las cuales consideramos factibles y provechosas para esta investigación y cuyo objetivo es poner de relieve la factibilidad de la utilización de textos literarios narrativos y examinar las deficiencias acerca del entendimiento sobre la coherencia y la cohesión de los alumnos tailandeses.

Además, consideramos que existe una injusticia respecto al resultado de la prueba de lengua realizada por los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y los de la Universidad de Khon Kaen, puesto que según las clases establecidas en el currículo observamos que los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn tienen más oportunidad de tener contacto con los textos literarios de cualquier género de forma más constante que los alumnos de la Universidad de Khon Kaen, lo cual influye en sus destrezas y en la eficacia a la hora de

realizar la prueba de lengua, especialmente en la prueba de escritura. Por eso, esta investigación opta por demostrar los datos de errores a que se enfrentan los alumnos, en vez de subrayar la comparación de los datos resultantes entre las dos universidades.

A modo de resumen, esta investigación aún posee limitaciones en lo que hemos explicado, lo cual se puede aprovechar en otras ocasiones para ampliar o profundizar en investigaciones futuras. Por ejemplo, se pueden aprovechar los datos resultantes de nuestra investigación para elaborar clase de redacción o profundizar más en el estudio de la interlengua, ya que después de observar los datos conseguidos de la prueba de lengua hemos visto que muchas veces los alumnos tienden a tener una expresión en español basada en la utilización de estructuras sintácticas de la lengua materna (la lengua tailandesa).

Por ello, realizar una investigación acerca del análisis de la interlengua por parte de los alumnos tailandeses es una opción, aparte de la necesidad de otras investigaciones para analizar determinados componentes lingüísticos que todavía presentan grandes dificultades para los alumnos, por ejemplo, las dificultades a la hora de enfrentarse al subjuntivo. En fin, aunque esta tesis doctoral se desarrolla con el propósito de indagar en las deficiencias acerca de la comunicación lingüística de los alumnos tailandeses para luego utilizar esos datos y elaborar unidades didácticas ajustadas a los mismos, consideramos importante que esta investigación pueda servir de inspiración para otras próximas investigaciones de manera que los estudiantes tailandeses que eligen los estudios de español aprendan de manera más eficaz y mejor este importante medio cultural y de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/ L2*, Madrid, Santillana Educación.
- Acquaroni, R. (2008): “La comprensión lectora”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 943-964.
- Albaladejo García, M. D. (2007): *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. [Documento de Internet disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>].
- Alexopoulou, A. (2010): *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf].
- Álvarez, M. (2000): “Narración”, *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arco Libros, pp. 17-38.
- Álvarez, T. (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- Antón, M. (2013): *Métodos de evaluación de ELE*, Madrid, Arco Libros.
- Antonio Martínez, J. (1999): “La concordancia”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Las construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales*, vol.2, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2695-2786.
- Aventín Fontana, A. (2005): “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, *Espéculo*. [Documento de Internet disponible en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>].
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2000): “Habilidad lingüística comunicativa”, en M. Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 105- 127.

- Bachman, L. F. y Adrian, S. P. (1997): *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University.
- Ballester Bielsa, M. (2000): “Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela*, 48, Madrid, SGEL, pp. 65-69.
- Baquero Goyanes, M. (1993): *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Barros García, P. (2005): “La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas”, en M. Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*, Granada, Universidad de Granada, pp. 9-28.
- Barthes, R. (1990): “Introducción al análisis estructural de los relatos”, *Análisis estructural del relato*, México, Premia., pp.159-195.
- Bassols, M. y Anna, M. T. (1997): *Modelos Textuales: Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Belmonte, I. (2008): “La subcompetencia discursiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 553-592.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bernárdez Sanchís, E. (2008): “Aportaciones de la lingüística del texto”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 199-218.
- Bialystok, E. (1991): *Communication Strategies: A cognitive perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Bierwisch, M. (1988): “Poetics and linguistics”, en J. M. Pozuelo (ed.), *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- Bobes Naves, M. (1993): *La novela*, Madrid, Síntesis.
- Booth, W. (1974): *La retórica de la ficción*, Barcelona, Bosch.

- Bordón, T. (2000): “La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, Madrid, SGEL, pp. 111-136.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Brown, H. D. (2000): *Principles of language Learning and teaching*, Nueva York, Longman/Pearson Education.
- Brucart, J. M. (1999): “La elipsis”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Las construcciones sintácticas fundamentales; Relaciones temporales, aspectuales y modales*, vol.2., Madrid, Espasa Calpe, pp. 1787-1866.
- Byram, M. (1995): “Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories”, en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence 1*.
- Canale, M. (2000): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- Care, J. M. y Debyser, F. (1984): *Simulations globales*, Paris, B.E.L.C.
- Casado Velarde, M. (1997): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Acro Libros.
- Castro Viúdez, F. (2002): “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües”. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf].
- Celce-Murcia, M. y Olstain, E. (2000): *Discourse and context in language teaching. A Guide for Language Teachers*, EE.UU, Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (1996): “La competencia comunicativa: su origen y componentes”, *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*, Leioa, Universidad del País Vasco, pp. 95-114.
- Cenoz, J. (2008): “El concepto de competencia comunicativa”, en J. Sánchez e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 449-465.

- Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm].
- Cuenca, M. J. (2010): *Gramática del texto*, Madrid, Arco Libros.
- Dijk, T. A. van. (1977): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra.
- Dijk, T. A. van. (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Dijk, T. A. van (2003): “El estudio del discurso”, *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, pp. 21-65.
- Durán, C. (2009): *La palabra compartida: la competencia comunicativa en el aula*, Barcelona, Octaedro.
- Ellis, J. M. (1988): *Teoría de la crítica literaria*, Madrid, Taurus.
- Escandell Vidal, M. V. (2005): *La comunicación*, Madrid, Gredos.
- Estaire, S. (1999): “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 53-72.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994): *Planning classwork: a task-based approach*, Oxford, Heinemann.
- Eguren, L. J. (2000): “Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 929-972.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005): “La enseñanza de la cultura en el aula”, *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Madrid, Arco Libros, pp. 11-37.
- Fernández de Moya, Z. (1997): *La evaluación de enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario*. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0317.pdf].
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

- Fernández López, S. (1990): *Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera*. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0265.pdf].
- Fernández Smith, G. (2007): *Modelos teóricos de la lingüística del texto*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Ferrús Antón, B. P. (2014): “Literatura, ELE y Modelos de Mundo”, en B. Ferrús y P. Dolores (coords.), *El español entre dos mundos: Estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Madrid, Iberoamericana, pp. 199-212.
- Fossestøl, B. (1980): *Tekst og tekststruktur. Veier og mal i tekslingvistikken*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco Libros.
- Furnham, A. y Bochner, S. (1986): *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, Londres, Routledge.
- García Peinado, M. A. (1998): *Hacia una teoría general de la novela*, Madrid, Arco Libros
- García Rivera, G. (1995): *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- García Santa-Cecilia, A. (1999): “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 121-148.
- Garrido Domínguez, A. (1996): *El texto narrativo*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Gelabert, M. J.; Bueso, I. y Benítez, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros.
- Gennette, G. (1974): “Fronteras del relato”, *Análisis estructural del relato*, México, Premia, pp. 196-209.
- Gennette, G. (1990): “Fronteras del relato”, en R. Barthes et al. (coords.), *Análisis estructural del relato*, México, Premia., pp.199-213.
- Gómez, S. (2004): “Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros”. [Documento de Internet disponible en:

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/11_gomez.pdf].
- Gómez Redondo, F. (2008): *Curso de iniciación a la escritura narrativa*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Gómez Torrego, L. (2002): *Gramática didáctica del español*, Madrid, Ediciones SM.
- Gómez del Estal, M. y Javier Zanón. (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 73-99.
- González Nieto, L. (1997): “La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura”, en C. Lomas y A. Osoro (coords.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós Ibérica, pp.133-158.
- Grañeras Pastrana, M. (2003): “La investigación institucional en España sobre Educación Intercultural”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela*, 54, Madrid, SGEL, pp. 105-126.
- Grellet, F. (1981): *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*, Cambridge, C.U.P.
- Hulstijn. (1990): “Implicit and incidental second language learning: Experiments in the processing of natural and partly artificial input”, en H.W. Dechert (ed.), *Interlingual Processing*, Tübingen, Günter Narr.
- Hymes, D. H. (2000): “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-46.
- Iglesias Casal, I. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela*, 54, Madrid, SGEL, pp.5-28.
- Instituto Cervantes. (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes.
- James, H. (1934): *The Art of the Novel*. Critical Prefaces, Nueva York.

- Juárez Morena, P. (1998): “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en A. Celis y J. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 277-283.
- Jurado Morales, J. y Zayas Martinez, F. (2002): “Literatura y adquisición”. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz e Instituto San Fernando de la Lengua Española, pp. 17-24.
- King, A. (2003): “Some General Principles of Advanced Reading Instruction”, *ELT Journal*, Vol. 57/1.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Lacorte, M. (2000): “¿Y la cultura de la clase?”. [Documento de Internet disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/lacorte.html>].
- Laforet, C. (2010): *Nada*, España, Rodesa.
- Lázaro Carreter, F. (1987): “La literatura como fenómeno comunicativo”, en T. A. Van Dijk et al (eds.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros.
- Leonetti, M. (2000): “El artículo”, en I., Bosque y V., Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 796-797.
- López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid. Arco Libros.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002): “La Didáctica de la Lengua y la Literatura, una disciplina emergente: Un poco de historia”, *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, pp. 31-36.
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2013): *Textos y aprendizaje de lenguas*, Madrid, SGEL.
- Lotman, I. (1978): *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- Lozano Antolín, J. G. (2005): *Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno*. [Documento de Internet disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_12LozanoAntolin.pdf?documentId=0901e72b80e0664c].

- Lozano, L. (2012): “El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. [Documento de Internet disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/ele_52_preterito.html].
- Lozano, L. (2012): “Hacia una única explicación del subjuntivo aplicado a la adquisición de E/LE 1ª Parte: No alternancia indicativo-subjuntivo”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. [Documento de Internet disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/ele_56_subjuntivo.htm].
- Llobera, M. (1999): “La formación de profesorado de lenguas: nuevas perspectivas”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 103-119.
- Llobera, M. (2000): “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”, en M. Llobera et al. (coords.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa. 5-26.
- MECD. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].
- Martín Peris, E. (1999): “Libros de texto y tareas”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 25-52.
- Martín Peris, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos*, pp.101-131.
- Martín Vegas, R. (2009): *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Martínez Sallés, M. (2004): *Libro, déjame libre: acercarse a la literatura con todos los sentidos*, RedEle. [Documento de Internet disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4].
- Martínez Sánchez, R. (2011): *Conectores textuales argumentativos: guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*, Barcelona, Octaedro.
- Mayor, J. (2000): “Estrategias de comprensión lectora”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, Madrid, SGEL, pp. 5-11.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*, London, Edward Arnold.

- McLaughlin, B. (1990): "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11, pp. 113-128
- Mendoza Fillola, A. (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, Horsori Editorial.
- Meyer, M. (1991): "Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners", en D. Butjes y M. Byram (eds.), *Developing Languages and Cultures*.
- Minera Reyna, L. M. (2010): *El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera*. [Documento de Internet disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779].
- Miñano López, J. (2000): "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE", en I. Belmonte (coord.), *Carabela: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, Madrid, SGEL, pp. 25-43.
- Molina Gómez, S. y Jucelia, F. L. (2008): *Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera*. [Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf].
- Morgan, C. (2001): "Encuentros interculturales", en M. Byram y M. Flemming (coords.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 225-241.
- Murphy, E. (1988): "The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four models", *Language, Culture and Curriculum*.
- Norton, D. E. (1993): *Through the Eyes of a Child*, New Jersey, Prentice Hall.
- O'Malley et al. (1987): "Some applications of cognitive theory to second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), pp. 287-306.
- Ochs, E. (2003): "Narrativa", en T. A. Van Dijk (coord.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, pp. 271-303.
- Omaggio Hadely, A. (2001): *Teaching Languages in Contexto*, Boston, Heinle & Heinle.

- Oliveras Vilaseca, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Editorial Edinumen.
- Pagani, G. (2009): “Cómo se construyen textos”, en M. Giammateo y H. Albano (coords.), *Lengua: Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, Buenos Aires, Biblos.
- Pedraza Jiménez, F. B. (1998): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en A. Celis y J. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjero: Actas del VII Congreso de ASELE*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha., pp. 59-66.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2009): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza.
- Pozuelo Yvancos, José María. (1994): “Estructura del discurso narrativo”, *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, pp. 226-267.
- Real Academia Española. (2010): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros.
- Ribas Moliné, R. y Alessandra D. H. (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Peñalara, Edelsa.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993): *Project Work Step by Step*, Oxford, Heinemann.
- Risagar, K. (2001): “La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea”, en M. Byram y M. Fleming (coords.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 242-253.
- Romera Castillo, J. (2013): *Textos literarios y enseñanza del español*, Madrid, UNED.
- Ruiz Cecilia, R. (2008): “El texto literario multicultural: espacios liminares para la creación de identidades transculturales”, en R. Sánchez García (ed.), *Lecciones Azules: Lengua, literatura y didáctica*, Madrid, Visor Libros, pp. 443-456.
- Rumelhart, D. E. (1980): “Schemata: the building blocks of cognition”, en R. J. Spiro; B. C. Bruce y W. E. Brewer. (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 35-58.

- Sáez, B. (2010): *Texto y literatura en la enseñanza de ELE*. [Documento de Internet disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf].
- Sánchez Lobato, J. (1994): *Modelos de uso de lengua en la literatura actual. La lengua desde la enseñanza*. [Documento de Internet disponible en:
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0233 .pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0233.pdf)].
- Sánchez Pérez, J. A. (2000): *Cien cuentos populares españoles*, Liberduplex, Barcelona.
- Santamaría Martínez, R. (2006): “Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela: La literatura en el aula de ELE*, 59, Madrid, SGEL, pp. 79-107.
- Sanz, O. (2014): “La necesidad de la literatura en un máster de ELE: el caso de dos sonetos de Lope de Vega”, en B. Ferrús y P. Dolores (eds.), *El español entre dos mundos: Estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Madrid, Iberoamericana, pp. 229-246.
- Sanz Pastor, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, en I. Belmonte (coord.), *Carabela: La literatura en el aula de ELE*, 59, Madrid, SGEL, pp. 5-23.
- Searle. (1969): *Speech acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, University Press.
- Sitman, R. e Ivonne, L. (1994): *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera*. [Documento de Internet disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf].
- Skehan, P. y Foster, P. (2011): “Cognición y tareas”, en P. Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, Madrid, Edinumen, pp. 185-206.
- Srivoranart, P. (2011): *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares. [Tesis doctoral].
- Swain, M. (1998): “Focus on form through conscious reflection”, en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 64-82.

- Tapia, J. A. (2005): “Clave para la enseñanza de la comprensión lectora”, *Revista de Educación*, [Documento de Internet disponible en:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re_2005_06.htm].
- Tomachevski, B. (1982): *Teoría de la literatura*, Madrid, Akal.
- Vidal, N. (1998): “Con la vida a cuestas. Enseñanza música a tu profe. Fuego y color: una experiencia Mediterránea”, *Proyectos para la enseñanza de español*, Washington D.C., Consejería de Educación y Ciencia.
- Williams, R. (1986): “Top ten principles for teaching reading”, *ELT Journal*, 40/1, Oxford, O. U. P., pp. 36-52.
- Zanón, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *CABLE*, 5, pp. 19-27
- Zanón, J. (1999): “La enseñanza del español mediante tareas”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 13-23.
- Zayas, F. (1997): “Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual”, en C. Lomas y A. Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós Ibérica, pp. 199-222.

PÁGINAS DE INTERNET DE INTERÉS

Plan de estudios de la especialidad de la Universidad de Chulalongkorn

http://www.academic.chula.ac.th/search/showprograms.asp?ID_Program=122330

Plan de estudios de la especialidad de la Universidad de Khon Kaen.

<https://hs.kku.ac.th/files/pdf/en/undergraduate/B09.pdf>

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE ESCRITURA

CU3/1

Mi lugar favorito es mi casa en Chiangrai, la provincia en el norte de Tailandia, dónde nací. Es una casa de dos pisos y está en la calla principal. Mi casa no es grande, pero está llena del amor y la alegría. Además, está en el mismo recinto de las casas de otros primos, por eso me parece como tengo una familia grande y me gusta estar en la casa pasando tiempo con otros miembros. Aunque ahora vivo en Bangkok hace unos años porque estudio aquí, pero he crecido allí en Chiangrai. Siempre extraño mi casa no solo porque viven mis padres, sino también extraño la atmosfera montañosa, la comida, los festivales y muchos lugares de memoria. He dicho que extraño mucho a mi casa en el norte, sin embargo la mostalgía me deja en paz. Gracias a la tecnología y las redes sociales, hablo con mis padres todos los días, especialmente mi madre. También, compartimos muchas fotos de la vida cotidiana a través del medio de la comunicación social. Siempre quiero volver a visitar a mi casa tan a menudo como puedo, pero en la realidad solo vuelvo en vacaciones. Cuando vuelvo, visito varias atracciones turísticas como si fuera una turista que viene lejos. Siempre estoy contenta de estar en mi casa y tengo muchas ganas de volver otra vez. Y ahora entiendo bien la frase ‘la casa, dónde está el corazón’.

CU3/2

Era una estudiante de intercambio en Grand Marais, MN, EE.UU. durante un año. Mi familia americana me dio una fiesta de bienvenido en una área cerca de un faro de esta ciudad. Después de entonces, se convirtió a mi lugar favorito.

El faro estaba situado en el centro de la ciudad, rodeado del Lago Superior. No era muy grande, sino era pequeño y de color blanco con estilo sencillo. Pasaba mucho tiempo con mis compañeros después de las clases allí. Tomé unas fotos del último día de la escuela y de la fiesta Prom con el faro. Además, antes de volver a mi país, salté desnuda al lago Superior con mi mejor amiga. Era muy divertido. Quiero volver allí otra vez porque los recuerdos eran muy fantásticos y imborrables.

CU3/3

Mi lugar favorito no puede ser otro lugar, es Madrid. Estaba allí el año pasado por casi 5 meses. No es una ciudad más bella que he visitado en la vida pero es el lugar donde guardo mis memorias, secretos, y muchas cosas de valor sentimental. Madrid es una ciudad, en la que dejé unas partes de mí, sin embargo, cuando volví, sentí más llena, Estoy llena de experiencias momentos que me vinculan a un sitio que ahora en el no estoy. Al vivir en Madrid, me hizo más madura y por lo que sucedió allí, me hizo más fuerte. Muchas veces cuando afronto el problema, siempre consulto con la voz interna que siempre refiere su solución al experiencia en Madrid. Como en España no solo estudié sino también viaje muchísimo, por lo tanto, vi muchas cosas, hice muchas cosas, cometí muchos errores. Ahí vivía no solo existía. Cuando regresé, me di cuenta de que aunque estoy llena de experiencias pero faltó algo, faltó muchas cosas, faltó las partes que dejé en España y por eso, tengo que volver.

CU3/4

El mar, el sol, y las orillas preciosísimas son los elementos inolvidables de mi isla favorita en el sur de Tailandia, Koh Kradan. Situada en la provincia de Trang, es muy fácil de viajar puesto que hay varios tipos de transporte: avión, autobús y tren. Todavía puedo recordar el primer momento en el que mis pies tocaron la arena blanca y los ojos me capturaron la vista del color turqueso del mar Andamán. Todo el día y toda la noche la orquesta de las ondas del mar nunca paraba. El sol era mi reloj y me encantó que el tiempo pasara lentísimo. Durante 4 días gocé todos los momentos lo más que podía. Si me sentía aburrido, buceaba. Si quería entretenerme, escuchaba la música y leía novelas que había llevado conmigo. Este viaje y este lugar me dio el verdadero significado de paz y naturaleza. No hay ninguna razón por la que no volveré otra vez, debido a que he considerado que Koh Kradan se ha convertido en mi tercera casa.

CU3/5

Me impresionó una ciudad estadounidense que se llama “Port Huron” desde cuando estuve allí un año académico del año 2009 para hacer un programa de intercambio. Era una ciudad bastante grande y la gente vivía tranquilamente allí, a lo largo de los bosques y los ríos

bordeados la ciudad. Durante la estancia, estudiaba en una escuela de la ciudad y participé en numerosas actividades sociales, por ejemplo, el desfile, la natación, etc. Conocí a un montón de gente extranjera que luego se convirtieron en unas de mis personas favoritas. Además, aprendí muchas culturas nuevas que me ampliaron la visión y el pensamiento. Hace 5 años que volví al país natal, no obstante, los momentos mencionados me han llamado que volviera a este lugar, para que yo pueda disfrutar unas experiencias imborrables otra vez

CU3/6

El año pasado, fui a Singapur con mi mejor amiga durante 4 días en marzo. Allí encontré un lugar que me gusta muchísimo, el paseo a lo largo de la margen del golfo de Marina. Por la noche, era muy bonito. Aunque había mucha gente, me parecía tranquila cuando estábamos sentado y observando lo que pasó alrededor de nosotras. Comemos la carne asada, bebimos una botella de zumo y escuchamos la música que estaba jugando en la plaza. Querría volver allí otra vez ya que es el lugar donde gasté el tiempo con mi mejor amiga, apareció mucha buena memoria y lo más importante es que visité durante mi cumpleaños.

CU3/7

Mi lugar favorito es una cafetería que se llama “Rocket café S.49”. Se encuentra en la calle de Sukhumvit 49, Bangkok. La decoración de esta cafetería es muy sencilla. Es decir, las mesas y las sillas son de madera cuya color se va en armonía con la blancura de las paredes. Además, esta cafetería es también muy luminosa gracias a unas grandes ventanas colocadas a lo largo de cada pared. Por eso, creo que es un lugar perfecto para leer o pasar un ratito con mis amigas chateando. Estuve allí con mis amigas hace una semana. Comimos mucho ya que la comida y también los postres son buenísimos. El jefe de los cocineros de Rocket Café S.49 fue estadounidense y ganó en varias competiciones a nivel internacional. Por lo tanto, las razones por las que me gustaría volver allí son el ambiente de ese lugar y la calidad de comida.

CU3/8

La Escuela Secundaria de Debsirin ha sido siempre la respuesta de la pregunta «cuál es mi lugar favorito?». Está situada en la calle Charoenkrung, cerca de Hualamphong, la Estación

Nacional de Tren de Tailandia. Es una de las escuela más prestigiosa en el país con más de 3,000 alumnos. Además, uno de sus edificios que se llama «Maen Suksasatarn» es tan famoso por su belleza del estilo gótico que fue a menudo el escenario para varias películas. Estudié allí seis años en el curso de ciencia y matemática. Son el tiempo más divertido y memorable de mi vida. En la escuela, no solo estudié todo el día, sino también hice muchas actividades con mis compañeros y profesores, por ejemplo, fui el líder de la clase en un proyecto de ciencia y gané el primer premio etc. Una vez que pienso en los momentos cuando estaba en la escuela, aparece la pequeña sonrisa en mi cara. Hace tres años que gradué de la escuela, sin embargo, la memoria sobre el lugar siempre sueña en mi mente y la voy a guardar por siempre.

CU3/9

En 2010, participé un programa de intercambio a Dinamarca. Viví con una familia muy dulce en la ciudad de Middelfort que estaba en la isla. Middelfort era la ciudad bonita. Por su poca población, era muy tranquila. Estaba el puente largo de Lillebet, que se usaban la gente a cruzar el mar. Mi vida en este país era misma de aquí, iba a la escuela durante 7.50-14.30 pero tuve muchas actividades después de la escuela. El fin de semana era los días para descansar. Me gustó andar a lo largo del mar y sentarme allí con mi familia. Ahora pienso en volver a este lugar. Quiero visitar a mi familia, mis amigos y todas ciudades que había visitado. Es una ciudad que echo de menos.

CU3/10

Chiang Mai es totalmente mi lugar favorito, es una ciudad en el norte de Tailandia y está cerca de Chiang rai. Es montañosa y hace frío en el invierno. Fui allí con mi madre en 2012, mi madre y yo viajamos juntos a la festival de botánicos y fuimos a muchos templos por la mañana, pues por la noche fuimos al mercado de noche para divertirnos con la madera de la gente en Chiang-Mai. Al siguiente día, fuimos a la casa de mi amiga, ella mostrarnos las escenarios bonitas de este ciudad y entonces fuimos a tomar la comida. Totalmente, tratamos comer las comidas que vendían por la calle también, esos eran maravillosos y la gente allí son muy amables y generosos. En la ciudad hubo 2 maneras de vida; por la mañana la gente se

trabaja y vive normalmente pero por la noche se divierte la vida nocturna, así las razones que quería volver a visitar este lugar otra vez.

CU3/11

Mi lugar favorito es el restaurante de Barbeque Plaza. Es un restaurante que puedo asar muchos tipos de carne como carne de cerdo, vaco, calamar, gamba, etc. Suele estar en los grandes almacenes. La última vez que visité allí es cuando terminamos los exámenes finales mis amigos y yo en el segundo semestre de segundo año. Comemos allí felizmente porque su salsa es muy rica y a nosotros nos gusta carne asado. Tristemente no suelo visitar allí porque no tengo mucho dinero y mis amigos tienen tiempo libre diferente. Sin embargo, querría yo volver a comer con mis compañeros porque cuando comemos juntos es el momento óptimo.

CU3/12

Mi lugar favorito es un lago llamado Lago Villarrica situado en la novena región en el sur de Chile. Es un lago grande cuyo alrededor está en largo camino que permite la gente a pasear. Además, a su lado derecha, podemos ver un volcán enorme cubierto de nieve. Fui a este lago en el 2010 el año en el que tuve la experiencia de estudiante de intercambio. Como la casa donde vivía estaba cerca de este lago, muchas veces de la vuelta aquí con mis familias chilenas y amigos. Me encantaría volver allí porque en este lugar pasé muchas horas con los que quiero viendo el sol puesto. Conocí a muchas personas nuevas y por el ambiente de este lugar, me calmó de las preocupaciones. Quisiera volver el tiempo a estar allí junto con los más queridos a quien conocí en este país.

CU3/13

Mi lugar favorito es la ciudad de Boston en los Estados Unidos. En el verano pasado participé en el programa “work and travel” y tuvo un trabajo en un restaurante tailandés muy cercano de Boston. Cada vez que tenía vacaciones, iba a Boston. Ella es una ciudad atractiva con sus sitios, culturales y gente. Aunque ha desarrollado mucho, Boston no perdió la belleza en sus barrios del estilo inglés. Me encantaba caminar en lugar de tocar el autobús o el metro para que pudiera observar cada detalla de la ciudad. Solía visitar el parque Boston Common y la

universidad de Harvard para observar la vida de los ‘Bostonians’ y buscar la inspiración de mi vida. Durante cinco meses allí, Boston me daba muchas lecciones y me abrió los ojos. Por eso, quiero visitar ella otra vez para aprender más sobre sus culturas y las ideas de su gente.

CU3/14

Mi lugar favorito es la casa de mi abuela que está situada en la Provincia de Chaehaengsao. Es una casa originalmente de madera de dos pisos. Es enorme y está al frente del río Bangpakong. Viví allí desde nací hasta tener 6 años. La casa era perfecta para jugar con los niños en el barrio ya que tenía muchos espacios. Aunque ahora no juego más con esos niños, es todavía mi lugar favorito: se convirtió en el centro de nuestra familia porque mi abuela ya está muy vieja. Todos los tíos tratan de ir a cenar juntos allí todos los días para que no se sienta sola. Los fines de semanas que estaba libre solía volver a visitarla porque quiero pasar más tiempo posible con ella.

CU4/1

Cuando pienso en los lugares que he visitado, siempre me acuerdo de Kamakura como uno de mis lugares favorite. Conocí a esta pequeña ciudad costal cuando hice un viaje de mochilleros con dos amigos cercanos hace aproximadamente 2 años. Aquel verano siempre está claro en mi mente debido a todo lo aventurero, memorable y divertido que hice con ellos. Considero importante mencionar que un día de unos días que quedábamos en Kamakura me fui sola a pasear alrededor de la ciudad. Fue porque no me atravesía a andar en bicicletas como los amigos ya que los coches en la calle corrían bastante rápido. Sin embargo, encontré con mucha memoria inolvidable y siempre me gustaría volver a visitarla otra vez.

CU4/2

Mi lugar favorito es Huahin porque tengo la buena memoria de este lugar. Cuando era pequeña, mi familia y yo viajábamos al mar de Huahin por el coche. Disfrutábamos en la playa, tomábamos el sol y comíamos los mariscos fresco que yo los cociné a si misma. Además, es la primera vez que tomé el banana boat. Me dio miedo muchísimo porque no puedo nadar. Sin embargo, estaba muy feliz y después de caer el banana boat, volví a jugar

otra vez. Quiero volver allí otra vez porque Huahin es el mar sereno y limpia. No hay mucha gente como el mar de Pattaya. Me gustaría ir con mi familia para descansar y reconocer la buena memoria.

CU4/3

Desde era niña, tenía muchas ganas de visitar un sitio en España. Lo vi en la telenovela y quería viajar para allá. Ese sitio es la ciudad de Barcelona. Hace 2 años, tuve la oportunidad de ir a Barcelona. El principal propósito era estudiar español en una escuela de idiomas. Aparte de esto, aprovecharía el tiempo en la ciudad con la que soñaba. Llevaba 2 meses y medio pasar mi tiempo en mi lugar favorito. Allá, conocí a muchas personas simpáticas y majas. Por la mañana, estudiaba español en la escuela que se llama Don Quijote y por la tarde, visitaba los lugares bonito en la ciudad. A mí, me gustó el ambiente barcelonés y los catalanes, especialmente mi mamá española, son muy agradables. El tiempo pasaba muy rápido. Todavía me faltan muchos sitios en la ciudad y alrededores adonde no he visitado. Quizás este año o el próximo, vuelva allá otra vez. La echo mucho de menos.

CU4/4

Mi lugar favorito es una pequeña ciudad de Florennes, situada en el sur de Bélgica. Es una ciudad sencilla donde estaba de intercambio por 1 año (año 2009-2010). Vivía con una familia Bélgica muy amable en una casa adosada de 3 pisos. Tenía una vida sencilla y maravillosa durante el momento dicho; como la escuela está solamente 5 minutos a pie desde la casa, todos los miércoles tenían clases hasta mediodía clases de francés eran muy divertidas porque mis compañeros de esta clase eran los inmigrantes de romanía, centro EU, etc. entonces con diferentes niveles de francés y diferentes culturas, cada día había distintas historias chistosas. Quería volver a Florennes porque quiero escapar la vida en la gran ciudad, también quiera ver a mi familia Bélgica mucho.

CU4/5

El lugar favorito mío es mi propia casa, el más cálida lugar del mundo, porque todos los miembros de mi familia están allí. Hace muchos años que viví en este linda casa, todo el día

pude encontrar muchas cosas para hacer, por ejemplo, plantar los árboles de cereza en el jardín, limpiar las ventanas empolvadas y etc. Quería volver allí otra vez para pasar el tiempo con mis padres que están esperándome con la mesa llena de comidas frescas todos los días y porque es el más cómodo sitio para vivir. Si tengo una oportunidad de renovar la casa, la decoraré con el árbol de navidad y voy a colocarlo junto con mi silla roja que está al lado de la piscina amplia.

CU4/6

Si me preguntas cuál es mi lugar favorito, la primera cosa que surgirá en mi mente será Madrid. Estuve allí el año pasado durante tres meses para estudiar un curso de español y hacer prácticas profesionales en la Embajada Real de Tailandia. Sin embargo, lo mejor de esta visita fue viajar a otras ciudades por el país durante los fines de semana. Me encantó mi vida en Madrid puesto que me llevaba bien con el estilo de vida de los españoles y estaba muy feliz y relajada cuando paseaba por las calles y los parques en Madrid. El ambiente de la ciudad era muy acogido y agradable. Me gustaría vivir allí.

CU4/7

Mi lugar favorito es Hoi An, un sitio antiguo de Vietnam. Dos años pasados, fui a Vietnam como una estudiante en el curso intercambio. Durante estaba allí, conocía muchos amigos vietnamitas, probaba las comidas callejeras tradicionales y viajaba sola a muchos sitios. Hoi An es una provincia pequeña y está en la parte central de Vietnam. Allí visité un barrio antiguo llamado My Son y viajé por el río de Perfume. A partir de que Hoi An está famosa por la combinación entre la arquitectura tradicional y el estilo de vida moderno, el escenario y su comida son otras cosas renombradas también. Después de viajar por el río, visitar muchos sitios y sacar fotos con la puente más antigua de Hoi An, tardé las primeras horas de noches disfrutando el escenario maravilloso de Hoi An por la noche y cené en el segundo piso del restaurante típico. Estaba allí por 3 días, antes de volver a Ha Noi. Quiero volver allí por otra vez para que pueda visitar más lugares y pruebe más platos típicos, pero esta vez me gustar alojarme allí una semana y con mi familia.

CU4/8

Mi lugar favorito es un bar llamado “Bangkok Bar” situado en la calle Kao San Road. Es un sitio de entretenimiento nocturno y está siempre lleno de mucha gente. Cada semana mi mejor amigo y yo pasaba tomando y fumando allí. La última que visitamos allí fue el año pasado. Nos platicamos compartiendo nuestras dramas universitarias y también intercambiando el conocimiento lingüístico, o mejor dicho practicar hablar en los idiomas extranjeros. Se dice que cuando uno se siente ebrio, tiene a comunicar en otro idioma de manera más eficaz y espontánea sin vergüenza ni miedo algunos. De vez en cuando pienso volver allí de nuevo para hacer lo de costumbre. Desafortunadamente, ya hemos roto nuestra amistad por ser amigos con derechos y ese no funcionaba entre nuestra relación, a pesar de ser uña y carne viviendo justo sin separarnos.

CU4/9

Mi favorito lugar no es lugar lejos de mí sino el lugar más cerca, “mi casa”. Puedo vivir en la casa todos los días con un gato cariñoso y cuido a mi árboles de higo. Estoy divertida siempre cuando llego a mi casa cada día. Mi mamá me va a preparar la cena maravillosa y deliciosa. Mis padres, mi hermano y yo vamos a jugar un juego de cartas juntos, compartimos nuestros sueños y hacemos los bricolajes fantásticos juntos. Nunca he estado de harto de lo que hacemos porque participo las actividades con mis queridos miembros de mi pequeña familia en la casa que está llena del amor.

CU4/10

Mi lugar favorito es la isla de Tao. Estuve allí la primera vez el marzo pasado cuando tomaba un curso de submarinismo con mi hermana mayor. Aunque estaba llena de gente y turistas, para mí, era un paraíso porque podía relajarme completamente durante los cuatro días allí. Además del curso del submarinismo, tuve la oportunidad de conocer a muchas personas interesantes y de conversarme con ellos sobre los viajes a diferentes partes del mundo. La isla de Tao tiene coral muy espectacular y el agua está claro como un espejo. Creo que en el futuro voy a volver a visitar la isla otra vez aunque había una noticia bastante horroroso sobre el

asesino a los turistas extranjeros el año pasado. Mi recuerdo de la isla de Tao no cambiará seguramente.

KKU3/1

Mi lugar favorito es la habitación del hotel de pattaya que se llama “Seatwo pool villa” donde visitaba con mi novio en el año pasado. Allí tenía la cama grande que podía tumbarse como 4-5 personas, la piscina privada era lo más me gustaba, la televisión antigua que no debía estar allí y el baño bonito con jacuzzi blanco. Yo visite allí para celebrar el día de cumplir de un año con mi novio. Nosotros tardamos los tiempos juntos de hacer muchas cosas como nadamos en la piscina y hicimos las fotos bonitas. Además comemos los mariscos baratos que habíamos comprado de la tienda de Poh y le di un regalo a él, lo que fue un dibujo de nosotros con la piz de mi amiga de la facultad diferente. Le gustó mucho y me besó por decir gracias a mi. Allí es mi lugar favorito y también donde está mi experiencia inolvidante. Quiero volver allí para hacerlo otra vez con la misma persona, mi corazón.

KKU3/2

Mi lugar favorito es Phuket. Está en sur de Tailandia. Phuket es una isla pequeña de Tailandia. Es una provincia que importante de Tailandia. Hay muchas turistas extranjeras. Estuve allí hace 2 meses para trabajar allí en verano pasado. Estuve con mi tía fue a Phuket con mis amigas después mi tía nos reojo. Phuket es una provincia pequeña hay solo 3 ciudades. Y también las personas son muy simpática. Hay muchos lugares famosos por ejemplo, Soi Bang La PP Isla, Patong playa. Cuando estuve allí, tuve que trabajar todos los días, no tuve tiempo para viajar. Espero que vaya a Phuket otra vez porque quiero saber sobre Phuket más y quiero viajar todo lugar en phuket.

KKU3/3

Mi lugar favorito era la ciudad de Phuket, Phuket era muy hermoso. Este lugar es muy popular para las turistas. En el año pasado yo fui a Phuket con mi amiga. Fuimos a la playa de Patorn. Allí hay muchos extranjeros y las turistas.

KKU3/4

Japón es mi lugar favorito porque fui el verano pasado con mis amigos. Japón es un país hermoso, también es una isla que está en Asia y bastante lejos de Tailandia porque tardamos 5 horas en avión. Mis amigos y yo nos quedamos más de 4 días allí, pero sólo en Tokyo. En Tokyo hay muchos lugares turísticos para visitar, por ejemplo, Templo de Sensaji, Torre de Tokyo, Estatua de Libertad, Shibuya, Harajuku, Shinjuku y el Palacio de Imperial. Allí en centro de Tokyo había muchas tiendas para ir de compras. Efectivamente visitamos casi todas tiendas de Fashion, además fuimos a los restaurantes que están cerca de los lugares que habíamos visitado antes. Fue en viaje muy maravilloso y nunca me olvide porque me gustó la vida de la gente allí la tecnología moderna, la comida típica y las artesanías de Japón. Por lo tanto, si tengo oportunidad, voy a volver otra vez, el próximo año voy a visitar otros sitios o otras ciudades de Japón.

KKU3/5

Mi lugar favorito es Pattaya. Pattaya está en centro de Tailandia en Chonburi. Es una playa muy bonita donde hay muchos turistas que viajan. Estaba de vacaciones allí el año pasado con mi familia. Encontramos muchas cosas bonitas e interesantes. Por ejemplo; la playa, el mar, la gente amable, los turistas guapos y guapas. Fue un viaje inolvidable. Tengo ganas de volver allí otra vez porque tengo muchas cosas que todavía no hice cuando estuve allí ese tiempo. Ahora yo y mis padres están pensando que vamos a ir a Pattaya otra vez en este Diciembre para celebrar nuestro año nuevo. Si alguien quiera ir a una playa bonita pero no quiera ir al sur puedes ir a mi lugar favorito, Pattaya.

KKU3/6

Perú es un país que está situado en America del Sur. Es un país que lleno de mágico, colores y sabores. Mi lugar favorito en Perú es Miraflores, un lugar que está en el centro de Lima. Es muy bonito con la vista del mar. Hay muchas actividades que podemos hacer allí, por ejemplo, tomar fotos, tomar el sol, montar las bicicletas para ver la naturaleza. Estuve allí en 2010. Estuve allí para visitar Lima con mis amigos. Almorzamos y cenamos en los restaurantes típicos. Fuimos al parque de enamorados también para tomarnos fotos. Nos quisimos ir a la

playa pero a muchos lugares. Por eso me gustaría volver allí para ir a todos los lugares que nunca me fui.

KKU3/7

Mi lugar favorito es el parque nacional de Khao Yai. Está en la provincia de Nakhon Ratchasima. En este lugar hay muchos árboles y muchos animales. La naturaleza es muy preciosa. Estuvo allí cuando tenía 12 años. Durante el viaje, hice camping, cociné BBQ y cené. Por esa noche observé los animales y vi al museo. Quiero volver ese lugar otra vez porque me gusta la naturaleza, la que es muy bonita es tranquila. hay muchas actividades para hacer. Puedo acercar a la naturaleza.

KKU3/8

Phuket es mi lugar favorito, es una provincia del sur de Tailandia. Me gusta este lugar porque hay muchos lugares atractivos y son muy bonitos por ejemplo, las playas, las islas, etc; donde puede visitar, relajarse, bañarse o tomar el sol. También hay los bares para quien que le gusta la vida nocturna puede visitar en la calle de Bang La. Hace 3 meses estuve allí para trabajar. Cuando estaba allí trabajaba en un hotel como una recepcionista y estaba con mis amigas en un apartamento. Cuando teníamos tiempo libre siempre íbamos a Central Festival para ir de compras. Tal vez, me gustaba viajar sola y hacer amigos con los turistas extranjeros. Entonces, quiero visitar phuket otra vez para ver la naturaleza y pasar mi vacaciones.

KKU3/9

Mi lugar favorito es el parque de mi ciudad. El que está en centro de mi ciudad y se llama el parque de Suanrod fai. Suanrod fai es el parque muy importante de la sociedad de Bangkok porque en Bangkok hay un poco el sitio de natural. Voy a visitar allí cuando estoy aburrido o quiero descansar y pienso en mi novela. Me gustan los árboles de ese parque y me gusta el servicio de bike lo que hace bueno humor. Quiero volver al parque de Suanrod fai porque allí hace feliz y bueno humor por mi. Pienso que todas personas tailandés les gusta el parque de Suanrod fai tambien.

KKU3/10

Chaing Mai estaba en norte de Tailandia. Hay muchos árboles y bosque. Hay un ambiente bueno. Este es importante naturaleza de la provincia. Además, la universidad de Chiang Mai que es muy famoso y hermoso. La gente en este era muy bien. En 2010, fue aquí con mi familia para descansar en verano. Nosotros visitamos muchos lugares por ejemplo el templo, zoo y bouque. Fuimos divertido mucho. Si oportunidad queremos volver allí otra vez.

KKU3/11

Khon Kaen es mi lugar favorito, una provincia que está en Tailandia. En Khon Kaen hay muchos sitios que son interesante por ejemplo un templo que se llama nong Wang, Kao Suan Kwang zoo, etc. Aquí podía hacer muchas cosas así como por la mañana levantaba printo y hacer mérito. Por la tarde iba a mercado para comprar las csas y las comidas. Pienso que aquí es una ciudad preciosa y me gusta mucho.

KKU3/12

Mi lugar favorito es Angkor Wat, que está en Camboya, de la provincia Seamreab. Ankor Wat es el palacio más grande en Camboya. Fue construido por la orden del rey Chai Woraman 4. Además es el palacio que es cuidado por UNESCO. Es muy hermosos porque hay muchas piedras talladas de los ángeles de Camboya. En 2012 yo fui a Ankor Wat en el autobús cob mi madre desde Ubonrachathani. Mi madre y yo pasábamos todo el día en Angkor Wat por el palacio grande. Allí nosotros visitábamos arquitectura de Khamer, hacíamos muchas fotos y comprabamos los recuerdos a mis amigos y mi familia. Quiero volver allí otra vez porque quiero apreder su historia y arquitectura más. Además es lugar que antes de morir tienes que ir.

KKU3/13

Mi lugar favorito es Hart Sai Kaew, está en Sattahip. Chanburi. Es una playa muy preciosa, la playa blanca y el agua claro. Este lugar, no hay mucha jente y no tiene que pagar ara el baño. MI amiga y yo fuimos allí en el año pasado. Nosotros nadamos en el mar, hicimos las fotos y

cenamos. Quiero volver allí otra vez porque es un lugar muy bueno para descansar, si no tiene mucho dinero, no hay problema. La entrada de la playa es 20 bath.

KKU3/14

Mi lugar favorito es una cafetería esta en Sakon Nakhon llamada Kham-Hom. Cuando voy a la casa siempre ir a visitar esta cafetería. A veces encontrar mis amigos y hablamos mucho también fuimos con mi familia para descansar cuando trabajamos mucho aquí tienen muchos menú como café y té de verde de Japón. Muy delicioso. Quiero volver aquí porque es un lugar tranquila y fue decorado como la casa antigua. Hay muchos servicios y la tienda de ropa tradicional. Tiene solo en nuestra ciudad. Si viene a este lugar el menú recomendó es té de verde también tenemos las pasteles son ricos. Una vez deber visitar aquí. Es un lugar más interesante.

KKU3/15

Mi lugar favorita es aquí, Khon Kaen que es mi ciudad natal. Esta ciudad es muy grande y hay muchos lugares para visitar Khon Kaen está en el noreste de Tailandia. Khon Kaen es un lugar que es tranquila y famosa para los turistas. Los extranjeros siempre van aquí para visitar a los templos. El templo es muy importante que se llama el templo del rey de Nongwang que tiene nueve pisos y a la noche tiene muchas luces para decorar el templo. Quiero estar aquí por siempre porque esta ciudad es mi casa y no quiero mudarse a otro lugar. Khon Kaen es muy buena para las personas que quieren descansar porque hay todos los que necesitan.

KKU3/16

Mi lugar favorita es Hua-Hin donde hay muchas las turísticas y los atractivos turísticos. Estuvo allí con mis amigas en un mes pasado. Fuimos a Ao-manow que es la playa y hay muchas naturalezas alrededor con los monos. Segundo fuimos a Phramahatat Jedi Phakdiphakat que es un sitio que está los huesos de Buda. En el que tiene las pinturas hermosas con articular maravillosas en el mundo. Yo quiero volver allí otra vez porque es un sitio impresionante para mí y no olvidare.

KKU3/17

Mi lugar favorita es el país de Laos. Me encantan todas las cosas en este país. Laos está en el noreste de Tailandia es un país bastante pobre pero tiene muchas naturalezas que adecuado para viejar y plantar. Yo viajé a Laos hace 2 años. Visité al casino en la provincia de Sawannakhet que tiene mucha gente allí. Además visité al templo antiguo pero no me recuerdo el nombre del templo. Lo que me gusta mucho es su idioma, aunque se habla como tailandeses pero hay un poquito que diferente y no puedo explicarlo. Quiero volver a visitar a Laos porque su cultural y naturaleza que me encantan mucho. Y su comida también todas las comidas son muy ricas como de Tailandia.

KKU3/18

Mi lugar favorito está en la provincia de Chonburee. Ese lugar está lleno de las playas y los atrativos turisticos. Es un lugar que más popular en Tailandia. Hay muchos extranjeros vienen aquí casa día como ese lugar hay muchas cosas que muy interesantes. En la ciudad se come bien, se vive bien y se puede hacer todo lo que quiera. En la semana pasada fui a viajar allí. Me gusta mucho la playa entonces estuve en una isla que estaba allí, como así nadé en la playa, tomé las fotos y comí los mariscos. Quiero volver allí otra vez porque hay muchas cosas que aún no veía cuando fui a viajar allí.

KKU3/19

La lugar favorito de mi en ahora es Hua-Hin. Está en el sur de Tailandia, está en provincia de Prajaubkirikhan. Pueden ir a Hua-Hin por un coche, autobús, avión y el tren. Estuve en Hua-Hin cuando 2 meses pasada. Durante visite en Hua-Hin me gusta juega a la playa, compré los alimentos en el noctuno mercado y fui a templo está en Bang-Sa-Pan, el templo se llama Prama-ha-jedepakdeeprakad. Este lugar era muy hermosa. Y yo quierá volver aquí otra vez porque Hua-Hin era lugar que hermosa para mi y me gusta mucho en Hua-Hin y quierá ir a Hua-Hin para descansar, pasea arededor de la playa, vivió con naturaleza que ambientes bien, hay muchas montañas y mucho bosque etc.

KKU3/20

Mi lugar favorito es Koh-Lan. Koh-Lan está en Pattaya cerca de Bangkok. Es un lugar turístico que muy famoso de Pattaya. Hay mucha gente allí que viene con su familia o su pareja. Es la isla muy bonita, el mar muy claro y limpio. Yo fui a Koh-Lan en el año pasado con mis amigas para descansar antes de el examen. Me gustaba mucho allí. Hicimos muchas fotos porque las vistas muy bonitas. Alquilemos las motos para viajar alrededor de la Isla. En la noche cocinamos juntos en la playa como una pequeña fiesta. Era muy divertido. Si hay otra oportunidad voy a allí otra vez porque me gusta el mar y las naturalezas. También me gusta hacer actividad que hay en esta isa, tomar el sol, bañarme en el mar, conducir la moto y cocinar. Si buscas un lugar para viajar en las vacaciones te rcomiendo Koh-Lan.

KKU3/21

Mi lugar favorito es Estados Unidos. En verano pasado mi amiga y yo participamos con el programa trabajo y viaje en Estados Unidos. Nosotros estábamos trabajando en Alabama: el estado que estaba cerca de Florida. Estuvimos allí hace 4 meses para trabajar. Después de terminamos nuestro trabajo, fuimos a Florida para viaje. En florida tiene muchos sitios interesantes como Universal y Disney Land. Entonces, viajamos en Nueva York hace 6 días. Nosotros visitamos a mi amiga que estaba en Nueva York. Ella nos cuidó muy bien y estaban divertidos mucho. Creo que este verano me dio nueva experancia si tuviera otra opotunidad, quiero volver otra vez.

KKU4/1

Mi lugar favorito en la universidad es mi facultad mi facultad es en universidad de Khon Kaen que es muy grande, es en una de la provincia de Tailandia y muy famosa Estudié en aquí 5 años, hay muchas actividades que hecho en aquí, por ejemplo hecho actividad de universidad, actividad de facultad, ir a clase, descansa, nadar, ir al cine con mis amigos, comer con mis amigos y además tengo nuevo amigo en aquí. Pienso que aquí es como mi segunda casa, quando tengo las problemas los profesores y los amigos siempre aydame como cuand estoy en mi casa, ellos están como mi miembros de familia. Despues termino de aquí, quiero volver o visitar aqui otra vez para, pienso a actividad con mis amigos con profesores en aquí.

KKU4/2

Mi lugar favorito es el parque nacional de Tailandia, no puedo decir donde está porque tienen muchos lugares, porque me gusta ir a los parques nacionales estos lugares es como unos lugares maravillosos que tienen mucha naturaleza, muchos animales también muchos paisaje. Un lugar que me gusta ir es el parque nacional de Phulung en Lei de Tailandia fui a este lugar cuando dos meses pasado. Allí tenía muchas actividades hice muchas actividades allí como caminé a la montaña, fui a campo en la montaña, etc. Quiero ir al Parque Nacional de Phulung otra vez, porque este lugar tienen muchas memories para mí como puedo hacer actividades con mis amigos puedo aprender cómo vivir los animales en el bosque. Además lo que más importante es me gusta naturaleza y me lo hace que tengo mucha energía, mucha concentración.

KKU4/3

Mi lugar más favorito es Kanchanaburi, Tailandia. Kanchanaburi es una provincia está en oeste de Tailandia hay muchas naturalezas como ríos, montañas, árboles además hay muchas historia sobre la Segunda Guerra Mundial. Fui a allí en el año pasado para hacer un gran proyecto sobre la asignatura de Turismo de departamento. Yo y mis amigos tuvimos que hacer las programas de viajar como guía de turismo, tuvimos que preparar y aprender muchas cosas que es difícil y no familiares para nosotros pero aprendíamos mucho y recibíamos muchas nuevas experiencias. En nuestros programas, viajamos en muchos lugares como la granja de Jim Thomson, el ferrocarril de la muerte, El museo de Chong Kao Kad, Triyok y muchos lugares. Este viajar son las experiencias es tiene muchos valores para mí aunque es muy cansada y difícil pero quiero volver allí otra vez porque me gusta los ambientes, los paisajes y quiero usar más tiempo para mantener buenas memorias para siempre.

KKU4/4

Mi lugar favorito – Me encanta la naturaleza como montaña, cascada y también el lugar de historia, Porque son tranquilos. No me gusta el lugar ruidoso nada. Y cuando estuve en naturaleza y el lugar que tiene historia. Yo siento como estoy relajada puede pasar mi tiempo en estos lugares. Cuando visito allí yo hizo nada solo verlo y también siempre hacer fotos porque me gusta hacer fotos mucho. Estaba bien. ¿Por qué quieres volver allí otra vez? De verdad mi casa

está cerca de la montaña y también tiene la cascada. Es muy fácil para ir cuando tengo tiempo libre me gusta ir allí. y Para el lugar de historia me gusta verlo en todo parte en el mundo porque casa lugar es diferente y muy interesante.

KKU4/5

Mi lugar favorito es la isla Samui que esta situado en el sur de Tailandia es una isla que muy bonita y hay muchos árboles y coches pero la playa muy bonita. Yo estuve en samui en el verano pasado. Por la noche iba a pescar y tomaba muchas cervezas. estaba muy feliz y divertida. Voy a visitar otra vez porque me gusta pescar y yo quiero encontrar mi buen amigos otra vez y yo quiero descansar detrás de estudiar mucho. Voy a tomar cervezas con mis amigos.

KKU4/6

Mi lugar favorito es EE.UU. Es un país muy grande y famoso en el mundo, nadie no sabe. Me gusta San Francisco y Los Ángeles más que otras ciudades porque tienes muchos lugares muy interesantes y bonitos por ejemplo; el mar, la montaña de Hollywood, el puente Golden gate, etc. Yo estubo aquí cuando tenía 18 años en el programa de “Work & Travel” con la empresa “Click” y la segunda vez cuando tenía 20 años. Fui a Utah y Califonia para trabajar y viajar sola. Además, era la experiencia muy valiosa porque obtuvo muchos amigos, compañeros y muy importante, el dinero que ganó con mi capaz de trabajar. Yo quiero volver allí otra vez para estudiar mi máster y viajar a otras ciudades como Alaska, Chicago, New York, etc.

KKU4/7

Mi lugar favorito es VangVieng de Laos: es un lugar natural. El paisaje de VanVieng es muy hermoso los árboles son muy verde, el río es muy claro. Además la vida de la población, es muy tranquila. En navidad fui a VangVieng con mis amigas. Nosotros visitamos todos los lugares turisticos de VanVieng. Además come la comida típica de VangVieng, pienso que la que está deliciosos igual de la comida tailandesa. Lo que me gusta más es que los laonos son muy amables. Siempre nos ayudaban cuando les pedimos la ayuda. A veces estaba muy confundido por que ellos siempre nos ayuda, me olvide que eramos turistas porque los laonos

como los tailandeses de Isan. En el año siguiente volveré a este lugar con mis amigas otra vez. porque estbamos muy divertidas y recuerdo todo lo que pasó en VangVieng.

KKU4/8

Mi lugar favorito es Granada, está en sur de España. El año pasado fui a España para estudia y praticar español. Yo vivía en Granada hace 4 meses. Granada es una ciudad que llana de historia, naturaleza, cultura y arte. El lugar más famoso es la alhambra, la ultima cuidad de los musulimnos antes de reconquita los cartóricos. Y

KKU4/9

Mi lugar favorito es España. España está en Europa, tenía la oportunidad estuvé allí cuando el verano pasado para estudiar, viajar y busca nuevas experiencias. Me gusta la cultura, la gente las fiestas y creo que cuando estuvé allí, estuvé muy feliz, tenía mucha libertad, podía viajar sola. Y la gente muy muy muy amable, en futuro si tenga la oportunidad quiero regresar otra vez porque Me gusta.

KKU4/10

Mi lugar favorito es Virginia en Estados Unidos. Yo estaba allí en el año pasado cuando viajaba en Estados Unidos con mi amiga. Visitamos Washigton D.C. pero los hoteles son muy caros. Así que estabamos en Virginia con nos amigos y usaba metro para viajar a D.C. Virginia es muy bonita ciudad. Los lugares hay muchos árboles porque tiene el derecho para proteger los árboles. Estaba en la zona de los coreanos y tomamos la comida de coreano así todos los días. Paseamos en el campo y fueros a comprar también. Yo quiero volver allí otra vez porque me gusta los paisajes de Virginia y quiero volver a Washigton D.C. también.

KKU4/11

Estados Unidos, está en el America de norte, es un país muy grande de nuestro mundo y también es uno del países más enegía del mundo, más que el país maravilloso pero también la gente muy amable y divertida. Yo estuve allá en el año pasado durante el mar hasta Junio. Yo visité muchos estados para visitar y trabajar como el Alabama, Cololado, California, Nueva

York porque allá es mi sueño y también quiero tener un novio desde EE.UU. y quiero tener la familia allá.

KKU4/12

Mi lugar favorito es la Universidad de Khon Kaen está en Khon Kaen provincia. Estuve en aquí cuando estaba en primer año de la Facultad de Humanidad y ciencia. A mi me gusta allí porque en la universidad de Khon Kaen es como provincia o el pueblo hay muchas cosas como el mercado, las tiendas, 7-11, café de internet, cafeteria, discoteca o dormitorio. No necesito ir al otro lugar. En la universidad, estaba aquí para estudiar y aprender el español porque alumnos del departamento de Español. cuando estaba aquí, conocí muchas gente, gané muchas experiencia por usar mi vida, supe como hacer si hay problema. Ahora yo soy el alumno de cuarto año si me graduo, quiero volver allí otra vez porque mi casa está en Udonthani, está muy cerca. quiero ir a visitar mis profesores, mis amigos o quieres hacer las actividades en la universidad. Finalmento estaba en la universidad desde 2011 hasta 2015 pienso que se ocho de menos mucho si no estoy en aquí porque tengo muchas historias y muchos amigos que yo conocí en allí.

KKU4/13

Mi lugar favorito sería Estados Unidos, porque en el año pasado, tuve oportunidad de viajar para allí durante el verano, allí vivía en el Estado de “Nueva Jersey”, trabajaba en un restaurante que se llama “Johnny Rockets” un restaurante que sirve comida rápida, en este lugar yo aprendía muchas cosas de la gente o del trabajo. Cada día yo hablaba 2 lenguas, en inglés con los clientes y con mi jefe, igualmente español que hablaba con mis compañeros latinos que fueron de México, Puerto Rico, Colombia y Honduras, ellos eran mu útiles por mi aprendiendo español. Además, yo fui para muchas ciudades famosas americanas, tales como Nueva York, Nueva Orleans, Filadelfía, Chicago, y la capital Washington D.C. Después de todo en aquel tiempo era mi experiencia inolvidable y el país que no vale la pena de viajar allí, usted puede aprender disfrutarse en muchas ocasiones preciosas.

KKU4/14

Mi lugar favorito es el Mercado de Chatuchack; es el mercado más grande, se venden muchas cosas. Puedo comprar los productos de todo tipo; ropa; animales; árboles; muebles, etc. Este mercado está en Bangkok, siempre iba allí para ir de compras. Además ir de compras, allí es totalmente diferente de otros lugares. Siempre pienso en este mercado cuando tengo tiempo libre y nunca me aburro de ir allí. Allí compro mucho, también saqué el foto y comer la comida callejera.

KKU4/15

Lugar que me favorito es un lugar que represente sobre la historia de Tailandia está en la provincia de Sukhothai. Ese lugar tiene muchas árboles y me siento bueno cuando estuvo allí. Yo fui a Sukhothai en 2014 con mi menor que estudia en turismo, historia y manera de proteger naturaleza. Cuando estuvo allí mi profesora dar un proyecto para mí que yo tengo que escribir, leer y aprender todo sobre historia de reino sukhothai. Yo y mis amigos estuvimos en Sukhothai 2 días. Además porque me gusta historia, estoy feliz cuando estuvo allí. Aunque tengo un proyecto, pero me gusta todo sobre Sukhothai, ejemplo comida, clima, gente, etc. Luego yo quiero volver a Sukhothai otra vez porque me gusta todo sobre historia, quiero saber más de historia de mi país y también porque es una provincia muy antigua que nosotros debemos aprender. Además ese lugar es muy bueno para descansar y porque yo no me gusta vivir en la ciudad, yo quiero ir otra vez en mi vida.

KKU4/16

Mi lugar favorito es una provincia que se llama Kamphangphat, donde está mi casa y mi familia. Mi casa es no grande pero está cerca del campo de arroz. Mis padres les gusta crecer el alimento en el jardín. La última vez que estuvo allí en pasadas vacaciones hice muchas cosas: cocinaba, enseñaba los deberes a mis primos etc. Yo siempre quiero volver allí en toda vida, allí está mi familia, mi vida infantil, mis amigas, mi felicidad aún que sabía que en el futuro tengo que trabajar y tengo que mover al otro lugar eso creo que la casa es único lugar que me hace feliz.

KKU4/17

Uno de mi lugar favorito es Machu Picchu que está situado en la ciudad de Cusco en Perú. Es un lugar muy bonito y lleno de la magia, y también de los turistas. Visité este lugar con unos amigos de colegio en Perú en 2009. Fue un viaje y una experiencia inolvidable para mí, pues lo llevo siempre en mi corazón. Realmente, quiero repesar allí desde hace 2 años, pero como no tuve suficiente de dinero para compra el pasaje tampoco tuve tiempo porque tenía que estudiar y terminar la carrera antes. Así que, todavía no tengo la oportunidad de visitar este lugar nuevamente. Pero sí o sí, voy a regresar a Perú, a visitar a Machu Picchu, porque no es solo el lugar turístico e historico pero llevo muchos recuerdos con este querido país como la familia, la amistad, la independencia, etc. durante solo 1 año que estuve allí pero aprendí mucho de ellos.

KKU4/18

Chiang Mai es mi lugar favorito porque en este lugar, hay muchas naturalezas y muchas lugares que muy bonitas para visitar. Por ejemplo, el Templo de Dou Suthep, Tha pae gate, jardín de Payasiakrong y etc. Yo fui a chiang mai hace uno años pasado con mis compañeros de mis facultad para estudiar la culturas y artes. Además nosotros fuemos este lugar para descansar en el vacación. En mi futuro si yo tendrá la opotunidad para volver aquí otra vez, yo voy a visitar todos los lugares en chiang mai porque Chiang mai es el provincia que muy bonita para mí y otras los turistas también.

KKU4/19

Hace 1 año pasado, fui a Vientian Laos. Gracias al que es el curso de segunda asignatura. Así, fue buena oportunidad para mi porque quise ir a allá. Yo fui a Laos con mis amigas. La mayoría viajamos en Vientian ya que tenemos duración un día para viajar y tuvemos que notar la información sobre los lugares que visitamos para hacer el proyecto. A ver, visitamos a los templos famosos en Vientian, los sitios populares en Vientian son los templos. En este viaje pagué total 600 bath, fue muy barato porque la mayoría andamos a otro más que fuemos en el transporte. Esta manera puede ver la moda vida de la gente. En mi opinion Vientian es la capital es muy tranquila y buen aunque es la capital pero no hay problema sobre trafico.

Además la gente es muy simpático y generoso también. Al final, próximo mes creo que iré a Laos otra vez y es el parte del curso de mi segunda asignatura también. No obstante, me gustaría irlo.

KKU4/20

Mi lugar favorito es Phang-Kga que está en el sur de Tailandia. Me gusta porque este tiene mucha naturaliza por ejemplo la cascada, las islas, etc. Fue 3 meses en marzo a mallo y fue a ser asistente de guía de la empresa turística. Visité mucha isla por ejemplo la isla Similan la isla Tachai que más monita en Tailandia. además conocé otras presonas que son buenas y tenía nuevo amigo. Este sitio que hace yo quiero allí otra vez y quería trabajar allí. Para mí experiencia es valiosa y no olvido todos.

KKU4/21

Mi lugar es mi casa. Esta en Udon Thani una gran ciudad en noreste de Tailandia. Mi casa es un poco pero tiene muchos alboles. Ahora hay 4 personas viven en casa son mi padre, madre, mi hermano y mi hermana. También hay 2 perros y 7 gatos. Nosotros traslaba allí sobre 10 años pasados. Cuando volvió a casa me gusta jugar con mis animales y además plantar los albores como las rosas británicos y las floras tailandesas. Quiero volver a casa todos los dias porque muy cómodo, tiene mucho felices y hay muchas comidas. Y porque tiene muchos albores mi casa es muy frio más que Khon Kaen.

KKU4/22

Mi lugar favorito es mi segundo hogar que está en México. Es mi otra familia que yo conocí hace 3 años. Yo estuve ahí por casi un año, durante mi precioso tiempo yo intercambié la cultura tailandesa con los mexicanos y así pasó mi vida, cada día tenía que ayudar a limpiar la casa y conversar con ellos. Además, muchas veces me llevaban a visitar los lugares, por ejemplo, las playas o las piramides. Mi otro trabajo era dar la clase de tailandés, los interesados podían estudiar conmigo gratuitamente. Cuando tenga oportunidad, me gustaría volver a ese país porque, ya dije que tengo otra familia ahí, quiero reunirme con mi familia de nuevo.

KKU4/23

Mi lugar favorito es Vang Vieng, está en norte de Lao y está cercar de Luang Prabang y Vientian. Yo viajé a Vang Vieng con mis amigos en enero pasado. Me gusta mucho, allí tenía muchas turistas extranjeras como koreanos, australianos, americanos, chinos pero la mayoría de las turistas es koreanos que viajaron en groupo. Vang Vieng era un lugar tan popular de Lao, tenía paisaje bonito, personas amables y también las actividades son muy perfecto. Yo me gusta mucho kayaking, tubing en el río Song más de esos salté al largo “Blue Lagoon”, estaba muy feliz.

KKU4/24

Desde pequeña, yo jugaba al baloncesto con mi amigos todos los días, por eso, cada vez que veo la cancha del baloncesto, estoy emocionada porque me hace recordar a la vida infantil. Yo estoy lementada mucho de que ahora no puedo jugar al baloncesto por la causa de una accidente que hubo en los 18 años. Desde este tiempo mi doctor me obligó dejar de jugarlo. No obstante, aparte de este lugar, me gusta mucho al Perú. Hace 2 años, tuve oportunidad de estar de voluntaria por 10 meses. Al principio, pensaba que Perú era un país llenando de riqueza porque conocía la fama de Machu Picchu que es uno de los sitios maravillosos del mundo. Decidí ir de voluntaria allí. En Perú, aprendí muchas cosas; la cultura peruana, la comida peruana, la danza tradicional de Perú y también sus corazones de los peruanos que son los más importante que cambían mi punto de vista hacia el mundo. Ahora, tengo enormes ganas de volver al Perú porque mi corazon ha sido robado por los peruanos.